

**Die Bedeutung des Films
für die Entwicklung der werktätigen
Jugendlichen**

Walter Tröger

DIE BEDEUTUNG DES FILMS FÜR DIE ENTWICKLUNG DER
WERKTÄTIGEN JUGENDLICHEN

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Ludwig-Maximilians-Universität
zu München

vorgelegt von
Walter Tröger
Dipl. -Psych.
in München



1959

Referent: Prof. Dr. Martin Keilhacker
Korreferent: Prof. Dr. Friedrich Schneider

Tag der mündlichen Prüfung: 27. Februar 1959

UNI-Druck, München 13, Amalienstraße 85

INHALT

	Seite
Erster Hauptteil:	
METHODISCHE GRUNDLAGEN	1
I. Zur Bedeutung der Zahl für die Erforschung des Seelischen	1
1. Seelisches und Zahl	2
2. Die Zahl in der Gruppenforschung	7
II. Die Erhebungstechniken im einzelnen	9
1. Das Interview	9
2. Der Fragebogen	11
3. Der Aufsatz	15
4. Zwischenformen	16
III. Zur Auswahl des untersuchten Personenkreises	17
1. Formen der Verallgemeinerung	17
a) Integrative Verallgemeinerung	17
b) Kasuistische Verallgemeinerung	18
c) Statistische Verallgemeinerung	19
2. Möglichkeiten der Verbindung	20
IV. Fehlerquellen	24
1. Zur Psychologie der Befragung	25
a) Der Vorgang der Beantwortung	26
b) Der Einfluß der sprachlichen Begabung	28
c) Die Klassenzimmersituation	29
2. Der Einfluß äußerer Umstände	30
a) Die Formulierung der Fragen	30
b) Die Reihenfolge der Fragen	31
c) Konsequenzen für die Beurteilung einzelner Ergebnisse	31
3. Auswertungsfehler	32
a) Zähl- und Einordnungsfehler	32
b) Deutungsfehler	33
4. Die Vertrauenskrise und die Konsequenzen	35

	Seite
5. Folgerungen	36
a) Methodenkombination	37
b) Monographisches Verfahren	37
c) Korrelationstendenzen statt absoluter Zahlen	39
d) Die notwendige Grundeinstellung	40

Zweiter Hauptteil:

ERGEBNISSE UND IHRE AUSWERTUNG	42
A) Zur Psychologie und Soziologie des erfaßten Personenkreises	43
1. Verschiedenheiten	43
2. Gemeinsame Grundzüge	44
a) Einstellung zum Geld	45
b) Einstellung zur Freizeit	45
c) Einstellung zum Erwachsenen	46
d) Von der Selbständigkeit zur Freizeit	48
B) Die Untersuchungsergebnisse im einzelnen	51
I. Gewohnheiten und Interessen	52
1. Die Anzahl der Kinobesuche	52
2. Die finanzielle Seite	56
a) Die Rentabilität im allgemeinen	57
b) Der Geldaufwand fürs Kino	59
3. Die Filminteressen	62
a) Filmgattungen	62
b) Filmeigenschaften	68
c) Filmauswahl	71
4. Der Zwiespalt in der Einstellung zum Film	73
a) Erscheinungsformen	74
b) Ursachen und Anlässe	75
c) Extreme Lösungsversuche, Besuchertypen	80
II. Die Entwicklung des Filmverständnisses	84
1. Das Handlungsverständnis	87
2. Das Motivationsverständnis	92
3. Das Sinnverständnis	96

	Seite:
III. Die Ausweitung des Erlebnisbereiches im Film	101
1. Die Bereiche der Erlebnisausweitung	101
2. Motive	103
a) Schaulust und Lernbedürfnis	104
b) Das Interesse am Menschlichen im allgemeinen	105
c) Der Eigenbezug	107
d) Die Ambivalenz der Erlebnisausweitung	111
3. Das Auffassen der Erlebnisausweitung im Film	117
a) Formen und Ziele der Kritik	118
b) Entwicklungsstufen	120
4. Zur Sonderstellung des Films in der Gesamtheit der Ausweitungsfaktoren	127
a) Vergleich mit anderen Wissens- und Erfahrungsquellen	127
b) Die Bedeutung der filmischen Erlebnisausweitung für die Entwicklung	131
Schematische Übersicht über die Entwicklung des Filmerlebens	134
Anhang I : A) Die Durchführung der Umfrage	136
B) Zur Auswertung des Aufsatzes:	
"Rentiert sich das Geld fürs Kino?"	139
Anhang II: Ausgewählte Aufsatzzitate zum Abschnitt	
Anzahl der Kinobesuche	144
Filmeigenschaften	144
Filmauswahl	145
Der Zwiespalt in der Einstellung zum Film	147
Entwicklung des Filmverständnisses	149
Sonderstellung des Films unter den Ausweitungsfaktoren	150
Anhang III: Tabellen	151
Anhang IV: Fragebogen 1958	163
Anhang V: Verzeichnis der benützten Literatur	166



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41555213_0040

ERSTER HAUPTTEIL

METHODISCHE GRUNDLAGEN

Für die Jugendfilmforschung als Teilgebiet der modernen Pädagogik ist es kennzeichnend, daß sie ihre Untersuchungsziele mit Hilfe systematischer Anwendung empirischer Verfahren zu erreichen sucht. Die eingesetzten Methoden wurden zum Teil aus anderen Disziplinen übernommen (etwa Tests aus der Psychologie, statistische Verfahren aus der Meinungsforschung), zum Teil wurden sie für die speziellen Bedingungen dieses Gebietes neu entwickelt (Wiggle-Test). In dem Bemühen, die Aufgabe so umfassend als möglich anzugehen und in der daraus folgenden Vielseitigkeit der Methoden ist die Jugendfilmforschung soweit gegangen wie kaum ein anderer pädagogischer Forschungszweig, so daß es heute schon nicht mehr einfach ist, den Standort und die Bedeutung der einzelnen Methode innerhalb des Ganzen klar zu sehen.

Aus der Vielzahl der Möglichkeiten wurden für die vorliegende Untersuchung des Verhältnisses werktätiger Jugendlicher zum Film vor allem quantitative Verfahren mit großer Breitenerfassung ausgewählt. Der Beschreibung der für ihre Durchführung maßgebenden Grundsätze gilt der folgende erste Hauptteil der Arbeit.

1. ZUR BEDEUTUNG DER ZAHL FÜR DIE ERFORSCHUNG DES SEELISCHEN

Die Stellung der Zahl in der psychologischen und pädagogischen Forschung am Menschen ist sehr umstritten. Während sich manche Forscher von mathematischen Symbolen und Formeln eine die Möglichkeiten der Sprache ergänzende und erweiternde Ausdruckfähigkeit auch für seelische Sachverhalte erhoffen (so P.R. Hofstätter in "Was besagen Testergebnisse?", Zeitschr. f. Kinderforsch., 47, 1938), verzichtet eine ganze Reihe von Untersuchungen (auch auf dem Gebiet Jugend und Film) auf quantifizierende Aussagen auch dann, wenn es um die Darstellung bestimmter Verhältnisse in größeren Gruppen geht.

Da in der vorliegenden Untersuchung quantitative Verfahren eine große Rolle spielen, erscheint es zweckmäßig, die grundsätzliche Einstellung zur Bedeutung der Zahl, welche Anlage und Auswertung der folgenden Untersuchung bestimmte, kurz darzulegen, bevor die angewendeten Methoden im einzelnen beschrieben werden.

1. Seelisches und Zahl

Grundsätzliche Erörterungen um die Rolle der Zahl in der Forschung am Menschen entbrannten erst vor kurzem wieder um die Frage: "Ist der Mensch meßbar?" (Darmstädter Gespräch vom 22.-24.III.58). Es ist erstaunlich, daß eine derartige Formulierung heute überhaupt noch möglich ist. Solange wir nicht wissen, was "der Mensch" eigentlich ist, muß es völlig nutzlos sein, auf dieser Ebene der Allgemeingültigkeit und Ausschließlichkeit zu diskutieren. Was soll man sich unter der Frage überhaupt vorstellen? "Der Mensch" ist natürlich nicht meßbar; er ist aber auch nicht verstehbar, nicht erklärbar, nicht beschreibbar. Mit solchen Entscheidungsfragen läßt sich jede wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Menschen als Unsinn abtun.

Daß quantitative Verfahren vor allem in den letzten 50 Jahren mitgeholfen haben, wertvolle Einsichten zu gewinnen und fruchtbare Hilfsmittel z.B. für die Diagnostik und Psychotherapie zu entwickeln, kann heute bei auch nur oberflächlicher Sachkenntnis nicht mehr geleugnet werden.

Infolgedessen ist die einzig sinnvolle Fragestellung nicht, ob man quantitative Verfahren anwenden könne, sondern nur wie weit man mit ihnen komme.

Zwar wird sich wohl kaum eine klare Grenze ziehen lassen, bis zu der die Anwendung der Zahl sinnvoll, darüber hinaus aber wertlos oder irreführend ist; aber es erscheint doch sehr notwendig, diese Grenze von zwei Seiten aus - den Möglichkeiten und den Gefahren - anzugehen.

Zunächst ist festzustellen, daß der alte Gegensatz zwischen Qualitativem und Quantitativem gar nicht so gegensätzlich ist, wie der Sprachgebrauch meist wahrhaben will.

Es gibt im Seelischen eine Dimension des "Quantums", die noch nichts mit

Zahl zu tun hat, etwa "viel" Aufregung, "zu wenig" Liebe. Von diesen Bezeichnungen eines Mehr oder Weniger führen Ausdrücke wie "sehr" ernst oder "ziemlich" grob in einem fast kontinuierlichen Übergang hinüber ins Qualitative.

Die volle kontradiktorische Schärfe erhält der Gegensatz zwischen beiden Begriffen erst, wenn "quantitativ" mit "zähl- und meßbar" gleichgesetzt wird. Denn dies setzt das Vorhandensein einzelner, klar voneinander unterscheidbarer "Einheiten" voraus: Zählen lassen sich nur Gegenstände, die sauber getrennt nebeneinander liegen. Wo aber lassen sich in dem ständigen Fluten und Wandeln des Seelenlebens, in dem ständigen Übergang vom einen zum andern, dem ständigen Auftauchen und Absinken der Vorstellungsinhalte derart scharf geschiedene Elemente ausmachen? (Vgl. Lersch, A 3, S. 22).

Sicher, man kann allerlei zählen, aber es scheint hier ein der goldenen Regel der Mechanik vergleichbares Entweder-Oder zu geben: Entweder hält man sich an Äußerlichkeiten, an Tätigkeiten, Meinungen u.ä., dann hat man zwar einigermaßen deutlich abhebbare Einheiten, kommt aber nicht in die Tiefe; oder man versucht, ins Innere der Seele einzudringen, dann verschwimmen alle Grenzen. Jede Forschung, auch die psychologische, hat in sich diesen Impuls des Vorstoßens bis zum eigentlichen, letzten Kern der Dinge. Doch in dem alles Vorstellen übersteigenden hierarchischen System der Seele von Über- und Unterordnung, in dem unaufhörlichen Fluß von immer wieder neuen Zusammensetzungen und Zerlegungen gibt es so etwas wie letzte "Bausteine" nicht. Weder Willensakte noch Gedanken oder Vorstellungen, auch nicht Empfindungen können als solche betrachtet werden; alles im Seelischen ist zusammengesetzt, nichts ist a-tomos, unteilbare, letzte Einheit. Diese Schwierigkeit, überhaupt zählbare Elemente zu finden, ist das erste grundlegende Hindernis für alle quantitativen Verfahren, ein Hindernis, an dem schon die Elementenpsychologie gescheitert ist.

Freilich ist dieses Hindernis nicht unüberwindlich, und es wäre falsch, davor zu kapitulieren. Aber andererseits führt jede Anstrengung, es mit Gewalt zu bezwingen, zu untragbaren Ergebnissen, vor allem im Sinn einer irreführenden Verhärtung. So fragt z.B. eine der Erhebungen über die Situation der deutschen Jugend, ob es zwischen Protestanten und Katholiken eine glückliche Ehe geben könne (C 8, S. 122). Antwortmöglichkeit: Ja - Nein. Man mache sich doch einmal klar, welches Bündel an Für und Wider durch diese Frage ausgelöst wird, zumindest ausgelöst werden sollte, wie differenziert hier eine

Antwort sein muß, wenn sie dem wirklichen Sachverhalt auch nur einigermaßen gerecht werden will - und stelle dem die klotzige Alternative des Ja oder Nein gegenüber: So kann man eine solche Frage einfach nicht beantworten. Man mache sich ferner klar, daß alle Bedingungen, von denen diese Antwort abhängt - religiöse Einstellungen, Abgrenzung des Begriffs "glücklich", persönliche Erfahrungen usw. - dem Wandel unterworfen sind, daß also die Antwort morgen schon ganz anders ausfallen kann, und stelle dem die Endgültigkeit des Befragungsergebnisses gegenüber. Er sagt "ja" oder "nein", und diese Meinung "hat" er ein für allemal.

Allen quantitativen Ergebnissen, auch den Resultaten von Eignungs-, Intelligenz- und sonstigen Leistungstests ist diese harte Präzision eigen, eine Präzision, die erstens eine Entschiedenheit und zweitens eine Endgültigkeit vor- täuscht, die in Wirklichkeit nicht vorhanden sind. In diesem Punkt haben die quantitativen Verfahren durch das große Gewicht, das sie der einzelnen Zahl beilegen, zweifellos schon viel Unheil angerichtet. Sie haben den Blick für den dynamischen Charakter der Persönlichkeit weitgehend getrübt und im Grunde Vorstellungen kultiviert, die sich von der alten Elementenpsychologie nicht sehr unterscheiden; die Seele als Konglomerat fixierter Meinungen, Eigenschaften, Gewohnheiten usw., kurz, als ein Mechanismus, dessen Wesentliches sich ohne weiteres aus den fest umgrenzten Einzelteilen verstehen läßt.

Diese Art von Seeleningenieurs-Präzision erreicht ihre volle Entfaltung in dem Bestreben, nicht bloß einzelne Zahlen zu gewinnen, sondern *F o r m e l n* zu entwickeln. Hierin haben sich bisher weniger die Meinungsforscher als die Psychologen selbst hervorgetan, allerdings die des 19. Jahrhunderts. Die Erfolge, welche die Mathematik den Naturwissenschaften ermöglicht hatte, waren so überwältigend, daß die Versuchung naheliegen mußte, mit ihrer Hilfe der Psychologie zu einem ähnlichen Aufschwung zu verhelfen. So kam Herbart auf rein spekulativem Wege zu seinen wunderlichen Seelenformeln. Die Unfruchtbarkeit seiner Kombinationen konnte die Psychologen der Folgezeit nicht bewegen, dieses Ziel aufzugeben; sie schlugen lediglich einen anderen Weg ein. So leiteten Weber und Fechner aus exakt empirischen Experimenten ihre berühmten Gesetze ab. Aber auch dieser Erfolg war nur scheinbar; denn die Gesetze bezogen sich auf Physiologisches, nicht auf Psychologisches, und auch hier sind sie neuerdings wieder stark umstritten.

Ob sich Hofstätters Forderung jemals erfüllen wird, ist zumindest sehr zweifelhaft. Die Amerikaner scheinen die Hoffnung noch nicht aufgegeben zu haben,

aber in der europäischen Forschung hat man sich wohl endgültig anderen Zielen zugewandt. Das Seelenleben ist nun einmal nicht nach den Prinzipien der Materie gebaut. Vor allem muß hier immer wieder die fundamentale Tatsache der menschlichen Freiheit gesehen werden. Sie ist das genaue Gegenteil jener ausnahmslosen Kausalität, welcher die Mathematik ihre Anwendungsmöglichkeit in der Naturwissenschaft so sehr verdankt. Wo Freiheit ist, und sei sie durch den Zwang der Umstände noch so eingeschränkt, hört jede Mathematik auf. Es sei denn, sie würde sich gänzlich anderer Denkformen bedienen, etwa analog der Pythagoreischen Zahlenmystik. Aber von solchen Möglichkeiten ist unser aufgeklärtes Jahrhundert weit entfernt. Wir kommen auf diesem Gebiet nicht über den plattesten Aberglauben hinaus.

Die Betonung der Gefahren und Grenzen quantitativer Methoden hat ein einseitiges, zu negatives Bild ergeben. Damit abzuschließen, ist insbesondere deshalb nicht angebracht, weil die positiven Möglichkeiten der Zahl in der anthropologischen Forschung noch lange nicht ausgeschöpft sind.

Auch wenn es seelische Gesetzmäßigkeiten in mathematisch ausdrückbarer Form nicht gibt, bleiben doch die (nur scheinbar so simplen) Verfahren des Zählens und der statistischen Korrelation, welche psychologischen und pädagogischen Untersuchungen zu fruchtbaren Ergebnissen verhelfen können.

Allein eben diese guten Seiten können nur zur Wirkung kommen, wenn die Gefahren klar gesehen werden. Gerade der Mißbrauch der quantitativen Verfahren ist es, der ihre sinnvolle Ausbreitung verhindert. Denn die Tendenz zum Überwuchern der mathematischen Zusammenhänge, in der Folge dann zur Entwicklung der geschilderten mechanistischen Seelenvorstellungen, ist zwar ohne Zweifel von der Eigenart der an die Zahl gebundenen Methoden her naheliegend, aber damit ist nicht gesagt, daß sie sich derart stark auswirken müßte. Wenn sie klar erkannt wird, ist es durchaus möglich, sie in Schranken zu halten.

Das Hauptmittel hierzu ist nach unserer Auffassung, die Zahlen selbst nicht so ernst zu nehmen. Sie haben ihren Hauptwert darin, daß sie auf etwas hinter ihnen Stehendes hinweisen. Nicht die Zahl, sondern ihre psychologische Bedeutung ist das wesentliche.

Dann kann es geschehen, daß sie gleichsam ihr "Gesicht" ändert. Die Leistungs-

Ergebnisse des Pauli-Tests z.B. kann plötzlich lebendig werden, unmittelbar sprechender Ausdruck eines Menschen mit Fleisch und Blut, mühselig dahinkriechend, energisch aufschwingend, leichtsinnig auf- und abflatternd. Ähnlich können nackte Zahlen, etwa Quotienten von Körpermaßen bei Kretschmer oder Eichungsnormen von Tests, bei längerem Umgehen Farbe und Wärme bekommen, so daß die Zahl dann mehr ist als nur eine Zahl.¹⁾ Das ist wohl nicht nur in der Psychologie so, aber bei ihr besonders fühlbar.

Vielleicht noch fruchtbarer sind Einsatzformen der quantitativen Verfahren, die, wie es etwa Kretschmer getan hat, die Zahl bewußt nur als Mittel zum Zweck sehen, als Durchgangsstadium, das verlassen wird, sobald es den Weg zu tiefer dringenden Gedankengängen geöffnet hat. "Wenn die Glocke gegossen ist, kann man den Mantel zerschlagen", sagt er selbst (A 15, S. 346) von seinen Typen; noch mehr würde der Satz aber wohl auf die Statistiken zutreffen. In seinen berühmten, "schönen, schöpferisch gestaltenden" (Jaspers, A 7, S. 542) Typenschilderungen, die wahrscheinlich doch das eigentlich Bleibende an seinem großartigen Werk sein werden, kommen fast überhaupt keine Zahlen mehr vor; aber sie stützten sich auf die Ergebnisse des vorausgegangenen unermüdlichen Zählens und Vergleichens, zumindest hätte ihnen ohne die zahlenmäßige Grundlage die Verbindlichkeit und Sicherheit gefehlt.

Wie sehr die Zahl, sofern sie eben nicht Selbstzweck ist, selbst bei hochempfindlichen, tief in den Kernbereich der Person eindringenden Verfahren hilfreich sein kann, dafür ist auch der Rorschach-Test ein überzeugendes Beispiel. Wer eine Rorschach-Verrechnung in die Hand bekommt, mag es vielleicht empörend finden, das Seelenleben eines Menschen in einer - scheinbar - so kalten und listenmäßigen Art zu inventarisieren. Liest er dann aber eine der Charakter-schilderungen Rorschachs oder Zulligers, so wird er von Kälte nichts mehr spüren. Die Nacktheit der Zahlen weicht hier Bildern von einer Differenziertheit und Lebendigkeit, die den Beschriebenen auf eine unerhört eindrucksvolle Art vor Augen stellen. Auch hier ist es ähnlich wie bei Kretschmer: In der Schilderung selbst ist keine Zahl mehr enthalten, aber sie wäre ohne das Durchgangsstadium der nüchternen Verrechnung kaum möglich gewesen.

So können Zahlen eine Doppelfunktion ausüben. Sie können schon aufgestellte Vermutungen erhärten (oder widerlegen) und sie können auf bisher unerkannte Zusammenhänge hinweisen. (Vgl. König in C 5, S. 29, Hofstätter in C 1, S. 4, 16 ff.) Sie müssen im Endergebnis selbst gar nicht unbedingt erscheinen, wesentlich ist, daß sie den Weg dahin ermöglicht haben. In solchen Fällen verfällt die Untersuchung dann auch nicht der Gefahr der irreführenden Pseudogenauigkeit einer Seelenmathematik.

1) Kretschmer, A 15, S. 341

Das große Kunststück ist jedenfalls immer wieder, die Zahl in Verbindung mit dem lebendigen Menschen zu sehen. Sie muß aus ihrer mathematischen Abstraktheit herunter, und, da sie ja über Lebendiges aussagen soll, selbst mit Leben erfüllt werden. Daß dabei weder die psychologische Deutung der Zahlen¹⁾ noch umgekehrt die Eigengesetzlichkeit der Mathematik den seelischen Zusammenhängen Gewalt antut, das eben macht die besondere Schwierigkeit quantitativer Verfahren in der geisteswissenschaftlichen Forschung am Menschen aus.

2. Die Zahl in der Gruppenforschung

Der Wert quantitativer Aussageformen für die Untersuchungen von Gruppen läßt sich leichter aufzeigen, als für die Untersuchung von Einzelpersonen. Im letzten Fall kann das Argument, die Zahl führe auf Zusammenhänge, die sonst verborgen geblieben wären, zwar als Erfahrungstatsache vorgebracht, aber für verschiedene Gegner kaum zwingend bewiesen werden. Daher ist es hier immer möglich, die Berechtigung eines quantitativen Vorgehens grundsätzlich anzuzweifeln.

Sobald es jedoch um die Erforschung von Gruppen oder Massen geht, läßt sich die Zweckmäßigkeit der Zahl als Hilfsmittel im Ernst nicht mehr bestreiten; die Frage geht hier nicht um das Ob, sondern um das Wie.

Das Wesen einer Persönlichkeit läßt sich noch weitgehend intuitiv erfassen und auch ohne Zuhilfenahme von Zahlen dartun; bei einer Gruppe wird dies um so schwerer, je umfangreicher sie ist, besonders wenn die Größe der "face-to-face"-Gruppe überschritten wird. Ganz gleich, ob die Gruppe als Einheit oder als Vielheit behandelt wird, hier sind Zahlen nicht nur nützlich, sondern unentbehrlich.

Hier, auf dem Gebiet der Gruppenuntersuchung zeigt sich erneut, wie wenig eine pauschale Feindschaft zwischen qualitativen und quantitativen Verfahren den wirklichen Verhältnissen gerecht wird. Ist es schon bei Untersuchungen an einzelnen Versuchspersonen so, daß zwischen qualitativen und quantitativen Feststellungen fließende Übergänge bestehen (vgl. S. 3), so kommt bei Gruppenforschungen noch hinzu, daß auch rein qualitative Ergebnisse quantitativ weiter verarbeitet werden können, indem man etwa Aufsatztypen auszählt.

Gerade diese Möglichkeit des Einsatzes quantifizierender Verfahren spielt bei Gruppenuntersuchungen eine zentrale Rolle. Denn was besagt die scharfsinnigste Analyse von Einzelfällen, solange nicht bekannt ist, wieviele solcher ein-

1) wie dies Jaspers den Kretschmerschen Statistiken vorgeworfen hat (A 7, S. 541 f.)

zelter es gibt? Und warum sollte hier der persönliche Eindruck zuverlässiger sein als sorgfältiges Auszählen? Es kommt nicht so sehr darauf an, mit Hilfe einer Zählung zu 72 % zu kommen, statt zu sagen "ziemlich viele"; diese Art von Genauigkeit hat oft mehr Imponierwert als Erkenntniswert. Der eigentliche Vorzug solcher Angaben liegt weniger in der Zahl selbst, als in der Erhöhung der Gründlichkeit des Vorgehens. Sie zwingen zu genauem Überlegen beim Definieren des auszuzählenden Merkmals und beim Zuordnen der Einzelfälle.¹⁾

Außerdem erleichtern Zahlenangaben das Zusammenwirken von Einzelarbeiten verschiedener Stellen zu gemeinsamen Ergebnissen. Sie erhöhen erstens die Vergleichbarkeit: Nichts läßt sich so exakt vergleichen wie Zahlen. Daher strebt selbst die Tiefenpsychologie, die es ja doch "an sich" mit völlig unmeßbaren Vorgängen zu tun hat, die Zahl als Hilfsmittel an. Ohne sie bleibt Vergleichen häufig unbefriedigend.

Zahlen erhöhen zweitens die Nachprüfbarkeit. Wer etwa unter den berufslosen Jugendlichen "viele" Kriminelle findet, dem kann man sehr schwer widersprechen. Wer aber 18 % findet (die Zahl ist angenommen), kann zur Diskussion anregen und zum Nachprüfen.

Im übrigen gilt das oben (S. 6 f.) über Zahl und Deutung Gesagte auch für die Gruppenforschung. Auch hier dient die Zahl, wo immer dies möglich ist, als Ansatzpunkt für psychologische Erklärungen. Das eindringende Verstehen wird sich vielleicht von den Zahlen selbst immer weiter entfernen und sie gegenüber den tieferen Zusammenhängen an Bedeutung zurücktreten lassen; aber es müßte ohne sie doch als bloße Spekulation in der Luft hängen.²⁾

Der Auswertungsteil (bes. ab S. 51) der vorliegenden Arbeit wird sich die Klarheit und Übersichtlichkeit quantitativer Angaben häufig und gerade an Schwerpunkten zunutze machen. Er wird aber auch keinen Zweifel daran lassen, daß das eigentliche Untersuchungsziel stets hinter den bloßen Zahlen liegt und diese als Mittel (wenn auch als sehr willkommenes), nicht als Endzweck betrachtet.

1) Ähnlich äußert sich Hofstätter, C 1, S. 104 f.

2) Vgl. Reigrotzki, C 11, S. 237

II. DIE ERHEBUNGSTECHNIKEN IM EINZELNEN

Das Wissenschaftliche Institut für Jugendfilmfragen in München hat unter Leitung von Prof. Keilhacker in seinen Arbeiten von Anfang an den Kontakt mit der Situation im Kino in den Mittelpunkt gestellt. Die unmittelbare Verhaltensbeobachtung gehört seitdem zu den Kernverfahren der Jugendfilmforschung, die ihr, trotz der Vielfalt der übrigen Untersuchungswege, einen Großteil ihrer Ergebnisse verdankt. Auch heute noch bedarf jede andere Methode zu ihrem sinnvollen Einsatz und vor allem zu ihrer wirklichkeitsgetreuen Auswertung der unmittelbaren Kinoerfahrung. Zahlen, Worte und sonstige Befunde bleiben, für sich allein genommen, blaß und unbestimmt. Nur wer die lauten Freudenausbrüche in einem Klamaukfilm oder die lähmende Stille in einem Reißer selbst oft genug in einer Jugendvorstellung miterlebt hat, kann sich vorstellen, was hinter kurzen Fragebogensätzchen wie "Das war ein lustiger Film" oder "Da hab ich mich gefürchtet" steht.

Auf diese unmittelbaren Eindrücke aus normalen Jugendvorstellungen in Kinos, aus Sondervorführungen in Schulen und Heimen wird sich die Untersuchung im folgenden immer wieder stützen. Der Umstand, daß bei Jugendlichen die Intensität des Ausdrucks erheblich geringer ist als bei Kindern, macht indessen die Verwendung weiterer Methoden notwendig. Hierfür wurden neben dem Gespräch Fragebogen und Aufsatz ausgewählt, vor allem, weil sich ihre Anwendung und Auswertung doch mit ziemlicher Sicherheit überblicken läßt, ein Vorteil, der bei den in der Jugendfilmforschung bisher eingesetzten psychologischen Testverfahren wesentlich weniger gegeben ist.

1. Das Interview

Das Interview läßt sich definieren als gezieltes Gespräch, und zwar auf Information zielendes Gespräch. Die Wechselrede, die von dem einen Partner herbeigeführt wird, um vom anderen Aussagen zu einem bestimmten Thema zu erhalten, ist eine Grundform der Erkenntnisgewinnung in allen Wissenschaften vom Menschen, ja eine Grundform der Kommunikation im menschlichen Zusammenleben überhaupt. Das Einholen von Erkundigungen im Alltag ebenso wie eine mündliche Prüfung, eine Exploration, aber auch ein Verhör: alle diese Gesprächsweisen haben den Grundcharakter des gezielten Gesprächs.

Es bedarf keiner weitläufigen Erörterung, daß auch die Jugendfilmforschung ohne diese "Technik" nicht denkbar ist. Sie findet sich bereits in jedem Erfahrungsaustausch zwischen Fachleuten, tritt deutlich hervor in allen Befra-

gungen z.B. von Heimleitern oder Jugendrichtern über ihre Erfahrungen mit dem Kinobesuch und bestimmt vielfach auch schon den Verlauf eines einfachen Filmgesprächs mit Jugendlichen.

Innerhalb dieser allgemeinen Kommunikationsweise des "gezielten Gesprächs" hat sich in den letzten Jahrzehnten besonders in der Sozialforschung die spezielle Form des Interviews entwickelt, an das man heute in erster Linie denkt, wenn von Interview als Forschungsmethode die Rede ist. Vor allem das "standardisierte" Interview mit genau festgelegten Fragen hat sich zum "Königsweg" der Sozialforschung entwickelt (René König in C 5, S. 27). Es wendet sich mit Hilfe eines Stabes haupt- oder nebenamtlicher Interviewer gleichzeitig an ein "repräsentatives" Sample und soll auf diese Weise über Meinung und Verhalten einer Gruppe informieren.

In dieser Form setzt es einen erheblichen organisatorischen Aufwand voraus; die Heranbildung eines wirklich zuverlässigen Interviewerstammes ist eine so langwierige und kostspielige Angelegenheit, daß sie sogar die darauf spezialisierten Institute gelegentlich zu fragwürdigen Praktiken zwingt (vor allem beim Einsatz nebenberuflicher Interviewer). Für die Gegebenheiten der Jugendfilmforschung kommt sie daher praktisch nicht in Frage. Es bleiben nur die Möglichkeiten, daß eine untersuchende Stelle die Aufgabe der Erhebung einem Meinungsforschungsinstitut überträgt oder sich von ihm Material aus einer allgemeinen Umfrage geben läßt, um filmrelevante Ergebnisse herauszuziehen. Der erste Weg ist bisher noch nicht beschritten worden, der zweite wurde in der Arbeit von W. Hanke (C 13) versucht, dem das EMNID-Institut die Unterlagen seiner Umfrageaktion für eine spezielle Filmauswertung zur Verfügung stellte.

Von weitaus größerer Bedeutung ist für die Jugendfilmforschung die schriftliche Befragung.

In der Sozialforschung gilt sie immerhin als "nützliches Instrument" (Goode und Hatt in C 5, S. 177). Sie gestattet zwar im allgemeinen nicht das Erreichen eines repräsentativen Querschnitts, hat aber gegenüber dem Interview den Vorteil einer offeneren und überlegteren Beantwortung der Fragen. Ähnlich äußert sich Reigrotzki in C 6, S. 69.

In der Jugendfilmforschung wurde die schriftliche Befragung wegen ihrer leichten Durchführbarkeit und Auswertung von Anfang an verwendet. Schon die Erhebungen des Hamburger Lehrervereins 1911 arbeiteten mit Fragebogen, ebenso die 1917 erschienene Untersuchung des Münchner Lehrers F. X. Schönhuber. Auch der 1934 bei Aloys Fischer in München verfaßten Dissertation "Jugend und Film" von Aloys Funk, welche die wissenschaftliche Beschäftigung mit diesem

Problem eigentlich einleitete, lagen Fragebogenaktionen zugrunde (B 11).

Die Vielzahl der von da an herausgekommenen Darstellungen stützte sich, soweit auf empirisches Vorgehen Wert gelegt wurde, zum großen Teil auf ähnliche Methoden, und vor allem in Seminar- und Studienarbeiten an Lehrerbildungsanstalten "erfreut" sich der Fragebogen nach wie vor ungebrochener Beliebtheit. In größer angelegten Untersuchungen an Universitätsinstituten scheint dagegen zur Zeit die schriftliche Befragung zugunsten der Verwendung von Tests, besonders in der Form der Differentialmethoden, in den Hintergrund zu treten.

2. Der Fragebogen

Der Fragebogen ist die am häufigsten verwendete Form der schriftlichen Befragung. Der Grund hierfür liegt in seiner verhältnismäßig einfachen Handhabung, die ohne große Schwierigkeiten Ergebnisse von einiger Exaktheit ermöglicht.

Im Laufe unserer Untersuchungen hat sich die Unterscheidung dreier Grundformen der Fragenfolge als zweckmäßig erwiesen: Fragenreihe, Fragenkette und Fragengruppe.

Die Fragenreihe stellt eine Frage zusammenhanglos neben die andere. Fragenkette und Fragengruppe bemühen sich um einen Zusammenhang der Einzelfragen, erstere mehr formal, letztere vom Inhalt aus: Die Fragenkette führt eine Frage wörtlich oder sinngemäß durch mehrere Inhalte hindurch (Warum gehen Sie ins Kino? ins Theater? auf den Sportplatz?), die Fragengruppe führt einen Gegenstand durch mehrere Fragen hindurch (Welche Filme gefallen Ihnen am besten? Was halten Sie vom Abenteuerfilm? Kennen Sie Filmregisseure? usw.)

Die drei Arten kommen selten rein vor, am ehesten noch die Fragengruppe; meist handelt es sich um Misch- und Übergangsformen. So hatten z. B. die Fragenlisten für die großen Umfragen der letzten Jahre (allerdings für Interviews, doch treten hier sinngemäß die gleichen Fragefolgen auf) durchweg im großen die Form der Fragenreihe, insofern sie sich in verschiedene Themenbereiche gliederten - Jugend und Gemeinschaft, Jugend und Beruf usw. - die untereinander nur in verhältnismäßig losem Zusammenhang standen. Innerhalb der einzelnen Themen herrschte dann naturgemäß die Fragengruppe vor, aber überall durchsetzt von Fragenketten.

Bei Jugend- und Film-Umfragen kann es sich zunächst nur um die Form der Fragengruppe handeln, da eben von vornherein ein bestimmtes Thema gegeben

ist, welches allen Fragen zugrundeliegt. Doch bietet der Film so viele verschiedene Aspekte, daß man auch innerhalb dieses einen Gebietes ziemlich unzusammenhängend fragen kann. So ist praktisch auch hier das Bild der Fragenreihe möglich.

Jede der genannten Grundformen hat ihre Vor- und Nachteile, die vom Untersuchungsziel aus sorgfältig abgewogen werden müssen. Bei der Fragenreihe setzt jede Frage gleichsam immer wieder von vorne an, was einer tieferen Besinnung nicht förderlich sein kann. Infolgedessen wird man sich für diese Fragenfolge entscheiden, wenn ein Überblick über eine Mehrzahl von Einzelgebieten erzielt werden soll, bei dem es mehr auf Breite als auf Tiefe ankommt. Vor allem im Stadium von Voruntersuchungen, wenn Fragestellungen und Angriffspunkte für die eigentliche Erhebung erprobt werden, ist die Fragenreihe oft zweckmäßig.

Die Kette ist da am Platz, wo verschiedene Gegenstände von einem bestimmten Gesichtspunkt aus verglichen werden sollen, etwa Publikationsmittel vom Standpunkt der Wirkung oder der Motivation aus, oder verschiedene Staatsvorstellungen hinsichtlich ihres Widerhalls in der Öffentlichkeit. Sie hat den Nachteil, daß sie Langeweile und damit sinkendes Interesse bewirkt. Außerdem ist bei ihr das Gefühl des Ausgefragtwerdens wohl am stärksten. Bei Einzelfragen kann sich die VP noch geschmeichelt fühlen, daß sie ihre Meinung äußern darf, wo aber durch gleichbleibende Frageformen die statistische Absicht, der die Einzeläußerung als solche ja völlig gleichgültig ist, allzu ungeniert zutage tritt, kann der gute Wille zur Selbsterforschung rasch erlahmen.

Die Fragengruppe will umgekehrt wie die Fragenkette einen einzigen Gegenstand von mehreren Gesichtspunkten aus beleuchten und setzt zu diesem Zweck mehrere Einzelfragen in sorgsam gewählten Formulierungen und einem genau abgewogenen Verhältnis zueinander konzentrisch auf ein Thema an. So entsteht die von allen drei Folgeformen komplizierteste und für den Befragten am schwersten durchschaubare Struktur.

Sie hat sich auch in unseren Arbeiten immer dann bewährt, wenn über einen bestimmten Gegenstand genauere und zuverlässigere, vor allem auch qualitativ ergiebigere Informationen erwünscht sind. Insbesondere heikle Fragen können gar nicht anders als in der Gruppe dargeboten werden, weil sie Vorfragen voraussetzen, welche erstens das Interesse wecken und den betreffenden Vorstellungsbereich ins Bewußtsein heben, zweitens den Befragten überhaupt einmal dazu bringen sollen, mitzumachen: Je länger die Befragung gedauert und er "sich eingelassen" hat, desto weniger neigt er bei unangenehmen Fragen

zum Abbruch.¹⁾

Der Hauptnachteil der Fragensgruppe dürfte wohl darin liegen, daß gerade der enge, inhaltlich-logische Zusammenhang falschen Einzelantworten zu erhöhter Auswirkung auf andere Fragen verhilft. Anfangsfehler, zufällige Verstimmungen, absichtliche und unabsichtliche Täuschungen können so durch ganze Fragenkomplexe durchgeschleppt werden.

Der Einsatz dieser 3 Fragenfolgen im Rahmen der vorliegenden Arbeit erfolgt in der Weise, daß eine in begrenzter Zahl (300) ausgegebene Fragenreihe die Untersuchung 1956 einleitete, um nach fruchtbaren Ansatzpunkten zu suchen. Sie enthielt Fragen aus verschiedenen Gebieten des Gesamtgebietes Jugend und Film.

Nach einem Zwischenstadium mit Aufsätzen folgte 1958 ein zweiter Fragebogen, der diesmal erstens auf maximale Breiterefassung angelegt war und sich zweitens auf das Thema der Erlebnisausweitung im Film konzentrierte. Er enthielt eine Fragenkette zum Thema des Wissenserwerbs, verbunden mit Einzelfragen über Filmgewohnheiten und die Verarbeitung des Filmlebens, so daß im ganzen die Strukturform der Fragensgruppe entstand (Anlage IV).

Im einzelnen folgte der Aufbau folgenden, aus Literatur und Erfahrung gewonnenen Anhaltspunkten:

Am Beginn des Fragebogens sollte eine kurze Anrede den Befragten über den Zweck der Sache aufklären und dadurch sein Vertrauen und seine Bereitwilligkeit wecken. Sie versuchte den häufig zu anbietenden Tonfall zu vermeiden ("Lieber junger Freund"); vor allem bei Berufsschülern wirkt ein sachlicher Ton günstiger.

Die erste Frage war ein "Eisbrecher", d.h. eine leicht zu beantwortende Frage aus einem möglichst interessanten Gebiet. Sie hatte mit der Befragung im engeren Sinn selbst nichts zu tun, Zweck war hier noch nicht Ertrag, sondern Warm-Werden-Lassen.

Die Fragen selbst waren möglichst präzise gefaßt, meist "geschlossene" Fragen mit Alternativ- oder Auswahlvorgaben²⁾, von denen die zutreffende anzukreuzen war, was den Befragten der Mühe des selbständigen Denkens enthob. Bei

1) Goode und Hatt, C 5, S. 115

2) "Dichotome" oder "Cafeteria question" (wegen der Ähnlichkeit mit einer Speisekarten-Auswahl). Nach Cantril und Rugg in C 5, S. 92

solchen Fragen sollten entweder alle Antwortmöglichkeiten vorgegeben sein oder gar keine, "z. B." kommt am besten nur ausnahmsweise vor. Die Formulierung: "Welche Filme sehen Sie am liebsten (z. B. Liebesfilme, Lustspiele, Bergfilme usw.)?" wird viele veranlassen, eine dieser drei Gattungen auszuwählen, weil sie so praktisch bei der Hand sind, auch wenn sie tatsächlich öfter in andere Filme gehen.

Die Länge des Fragebogens durfte nicht zu sehr ausgedehnt werden. Eine große Anzahl von Fragen bietet zwar die Möglichkeit, die ertragreichsten auszuwählen; da aber lange Fragebogen im Schreiber meist Widerwillen erwecken, ist es zweckmäßiger, die Wirkung der vorgesehenen Fragen erst in einem Vorversuch auszuprobieren - in unserem Fall geschah dies zum Teil durch den Fragebogen 56, zum Teil in kleineren Klassenversuchen - und danach die endgültige Formulierung vorzunehmen.

Statistische Fragen über Alter, Beruf, Wohnort usw. setzt man wohl am zweckmäßigsten an das Ende. Auch hier ist Beschränkung notwendig, sonst entsteht der Eindruck der Zudringlichkeit.

Ein abschließendes Wort des Dankes für die Mitarbeit hat sich der Ausfüller eines Fragebogens immer verdient.

Die Auswertung von Fragebogen wird sich normalerweise in drei Schritten vollziehen: Auszählen der einzelnen Antworten auf einer Strichliste; Korrelation einzelner Ergebnisse durch Zusammenfassung in Tabellen; Deuten der Befunde.

Die ersten beiden Schritte sind reine Statistik, der allerdings, vor allem bei der Auswahl der Korrelationsfaktoren, durchaus theoretische Vorstellungen zugrunde liegen können. Die eigentlich psychologische bzw. pädagogische Arbeit beginnt erst bei der Frage nach dem seelischen Hintergrund der Zahlen. Es ist selbstverständlich, daß diese Interpretation der Ergebnisse mit größter Vorsicht zu geschehen hat.

Die Erörterung der damit verbundenen Gefahren ist ein Punkt von grundsätzlicher Bedeutung. Sie erfolgt daher im Zusammenhang mit der Darstellung der Fehlerquellen bei Umfragen überhaupt (S. 33).

3. Der Aufsatz

Während der wissenschaftliche Sprachgebrauch Begriffe, die er aus der Umgangssprache übernimmt, im allgemeinen durch Hinzufügen neuer Bestimmungen einengt, ist beim Aufsatz die Veränderung im umgekehrten Sinn vor sich gegangen. Unter diesem Begriff wird heute so ziemlich alles verstanden, was die Form einer zusammenhängenden schriftlichen Äußerung hat. Vielleicht sollte man nicht zu leicht bereit sein, diesen Sprachgebrauch zugunsten des Ausdrucks "Test" einzuschränken, was vor allem durch das Vorbild des Wartegg-Erzähl-Tests nahegelegt ist. Es muß auf die Dauer doch wohl zu einer Entwertung dieses ohnehin umstrittenen Begriffs führen, wenn sich die Metamorphose vom Aufsatz zum "Test" schon dadurch vollzieht, daß das Thema mal ein bißchen anders gestellt wird. Es soll nicht verkannt werden, daß der weite Begriff des Aufsatzes, wie er hier gemeint ist, über den Geltungsbereich des traditionellen Schulaufsatzes hinausgeht, aber im Sinne einer Auflockerung, wie sie im Grunde auch in den einschlägigen Kapiteln der Schulreform zu finden ist. Jedenfalls gibt es in der Jugendfilmforschung keine Form des Aufsatzes, die nicht auch im eigentlichen Deutschunterricht vorkommen könnte.

Da die Gestaltung des Aufsatzes Sache des Schreibers ist, lassen sich von der Untersuchungsplanung her nur die Arten der Themenstellung unterscheiden. In der Jugendfilmforschung wurden bisher folgende Möglichkeiten verwendet:

Die "Überschrift", also die gewöhnliche, im Unterricht allgemein übliche Form der Themenstellung. Z.B. "Was zieht mich ins Kino?" - "Ein Film, den ich nicht vergesse".

Der Denkanstoß: "Ich möchte endlich einmal einen Film sehen, in dem" Hierher gehört auch der Wartegg-Erzähl-Test.

Das Reizwort: Prof. Stückrath ließ z.B. Hamburger Volksschulkinder des neunten Schuljahres aus zwölf an die Wandtafel geschriebenen Begriffen (u. a. Freude, Reichtum, Eifersucht, Glück) einen auswählen und in einem Beispiel beschreiben.

(aus: "Kulturarbeit" 11/1955).

Bilder als Vorlage, etwa beim "Hamburger Filmtest" (B 2), auch Filmplakate (K. Heinrich in "Film-Bild-Ton" Sept. 1953).

Die Auswertung von Aufsätzen bemüht sich vor allem darum, daß die infolge der freien Ausdrucksform ermöglichten differenzierten Einblicke tatsächlich zur Geltung kommen. Es lassen sich zwei grundsätzlich verschiedene Auswertungsformen unterscheiden: die exemplarische und die statistische.

Bei einem Aufsatz über das Thema "Meine Meinung zum Film" würde die exemplarische Auswertung einige interessante Beispiele herausgreifen, zitieren und sie analysieren; die statistische würde einige Kategorien bilden, z.B. ablehnend - zustimmend - neutral; oder: Argumente - Schlagworte und ähnliche und die jeweils zugehörigen Aufsätze zählen. Es liegt auf der Hand, daß die zweite Form nicht einfach ist. Schon die Aufstellung der Erfassungskategorien bereitet erhebliche Schwierigkeiten, hinzu kommt, daß oft kaum zu entscheiden ist, ob die in dem unbeholfenen Geschreibe sich äußernde Meinung nun eigentlich ablehnend oder zustimmend ist. Dafür hat das statistische Vorgehen natürlich den Vorteil des Überblicks über das Ganze, der bei der exemplarischen Auswertung leicht verloren geht. Ob dieser Vorteil durch die Ausschaltung der individuellen Besonderheiten, die beim Aufsatz ungleich deutlicher hervortreten als beim Fragebogen, nicht zu teuer erkauft ist, muß der Untersuchende selbst entscheiden.

Soweit Aufsätze in der vorliegenden Untersuchung eine Rolle spielten, wurde versucht, die Vorteile - aber damit auch die Schwierigkeiten - beider Verfahren zu verbinden: Die Auswertung (ab S. 51) beginnt mit einigen groben, statistischen Kategorien und veranschaulicht durch entsprechend ausgewählte Zitate die verschiedenen Ausprägungen im einzelnen.

4. Zwischenformen

Zwischen Fragebogen und Aufsatz gibt es Übergänge in zahlreichen Abstufungen. Durch "offene" Fragen (z.B. "Was halten Sie vom Kriegsfilm?", "Beschreiben Sie bitte eine Filmszene, die Sie besonders lustig fanden") läßt sich ein Fragebogen, zumindest was die betreffende Antwort anbelangt, weitgehend einem Aufsatz ähnlich machen, während das Anfügen von statistischen Daten über Alter, Beruf usw. auch dem Aufsatz einen fragebogenähnlichen Rahmen und damit die entsprechenden Möglichkeiten zu statistischen Korrelationen gibt.

Dabei ist zu berücksichtigen, daß derartige Mischformen nicht nur die positiven Seiten der einzelnen Methoden vereinigen, sondern auch die negativen. Dies gilt vor allem für offene Fragen in einem Fragebogen, deren Auswertung, wenn sie wirklich die gegenüber geschlossenen Fragen gegebenen Differenzierungsmöglichkeiten ausschöpfen will, im allgemeinen erheblich mehr Mühe macht, als dies im vorhinein angenommen wurde.

III. ZUR AUSWAHL DES UNTERSUCHTEN PERSONENKREISES

Der Wert empirischer Befunde wird nicht nur von den Methoden bestimmt, die sie zutage förderten, sondern sehr wesentlich auch von der Auswahl des erfaßten Personenkreises. Nach dem Abschluß jeder, auch der in methodischer Hinsicht sorgfältigsten Untersuchung erhebt sich die Frage, wie weit die gewonnenen Erkenntnisse für den - Im Normalfall praktisch unendlich größeren - Kreis der nicht untersuchten Menschen gelten. Diese Frage der Verallgemeinerung wissenschaftlicher Erkenntnisse wird nicht selten mit geringem Ernst behandelt, obwohl sich immer wieder herausgestellt hat, welche Gefahren mit dieser Geringschätzung verbunden sein können. Das Menschenbild mancher Psychoanalytiker ist dafür ein klassisches Beispiel. Daher soll im folgenden klargelegt werden, welche Grundsätze für die Auswahl der in der vorliegenden Arbeit erfaßten Jugendlichen bestimmend waren. Wegen der Wichtigkeit der Frage und ihren stark auseinandergehenden Beantwortungen wird es sich hier allerdings nicht vermeiden lassen, in eine grundsätzliche Erörterung einzutreten.

1. Formen der Verallgemeinerung

Goethes Wort: "Was ist das Allgemeine? Der einzelne Fall - Was ist das Besondere? Millionen Fälle" (A 1, S. 360) bezeichnet drastisch den Kern der Schwierigkeiten jeder empirischen Erkenntnisgewinnung. Denn bei jeder Untersuchung fallen Ergebnisse an, die für alle Menschen und solche, die ausschließlich für die untersuchte Versuchsperson gelten. Das Problem der Verallgemeinerung besteht zu einem wesentlichen Teil darin, diese beiden Komponenten auseinanderzuhalten.

Es lassen sich drei Wege unterscheiden, die dieses Ziel erstreben: Man kann sich der in der Erfahrung wirksam werdenden Intuition überlassen; man kann eine Versuchsperson so genau analysieren, daß deutlich wird, wo das Allgemeine aufhört und das Besondere (= Individuelle) beginnt; und man kann sich an das Allgemeine durch eine hinreichend umfangreiche Addition von Einzelfällen anzunähern suchen.

a) Die integrative Verallgemeinerung

Wer sich längere Zeit aufmerksam in Italien aufhält, wird nach einiger Zeit feststellen, daß sich in ihm allmählich ein Bild "des" Italieners gebildet hat. Gewissermaßen durch das ständige Summieren von Einzeleindrücken "integriert" sich ein plastisches Erscheinungsbild 'des' Italieners als eines dunkelhaarigen und temperamentvollen 'Typus', ein Bild, das zwar subjektiv, aber keineswegs

willkürlich oder beliebig, sondern gesetzmäßig aus sehr realen empirischen Tatsachen sich aufbaut, aus Tatsachen, die der exakt statistisch gewonnenen anthropologischen Karte z.B. der Hell- und Dunkelhaarigen in Europa durchaus entspricht". Kretschmer, von dem das Beispiel stammt, nennt diese Form, in der "unser Organismus das einkommende sinnesphysiologische Rohmaterial ordnend beherrscht", die "anschauliche Integration" (A 15, S. 339).

Damit ist zweifellos ein Grundgesetz der Erfahrung getroffen, das über die geschilderte Form der anschaulichen Typenbildung hinaus Geltung hat. "Das Herz hat seine Gründe, die die Vernunft nicht kennt, das erfährt man in tausend Fällen", sagt Pascal (A 2, Pensées 277). Diese "tausend Fälle" erbrachten ihr empirisches Ergebnis gewiß nicht durch systematische Untersuchung und Auswertung, sondern verschmolzen in einem kaum exakt analysierbaren Zusammenwirken von Intuition, Überlegung, Vergleich, Abstraktion usw. zu einer Einsicht von zumindest subjektiv zwingender Gewißheit. Hier ist also der Weg der Erkenntnis mehr oder weniger unbewußt und daher nicht nachvollziehbar; das Ergebnis fällt einem eines Tages als Lebensweisheit ein, kann sicher auch mit Beispielen belegt werden, aber ein umfassender Überblick über sämtliches empirisches Ausgangsmaterial, über die "tausend Fälle", und den Weg der Abstraktion hieraus, ist nicht mehr möglich.

Infolgedessen begegnen zwar auch in der Wissenschaft die Ergebnisse solcher integrativen Verallgemeinerung aus Einzelerfahrungen; wo jedoch an die Nachprüfbarkeit strenge Ansprüche gestellt werden, muß diese Erkenntnis durch andere Verfahren ersetzt, zumindest ergänzt werden. Dabei zeigt sich indessen, daß die beiden Vorzüge, die eine integrative Verallgemeinerung haben kann (nicht muß!), die Anschaulichkeit und die Breite der Erfahrung, praktisch nicht zu vereinigen sind, so daß sich zwei grundsätzlich verschiedene Möglichkeiten ergeben: einmal die eingehende Analyse eines Einzelfalles (anschaulich, aber begrenzt), zum anderen die systematische Auswertung vieler Einzeldaten mit Hilfe statistischer Methoden (ausgedehntes empirisches Material, aber die Kategorien der Zusammenfassung abstrakt, oft zwar "richtig", aber nichtssagend).

b) Die kasuistische Verallgemeinerung

Die erste Möglichkeit wissenschaftlicher Verallgemeinerung besteht darin, daß ein Phänomen an einem Einzelfall so gründlich und überzeugend demonstriert wird, daß seine Allgemeingültigkeit unmittelbar einleuchtet.¹⁾ Von dieser Art

1) Hierher gehört in gewissem Sinn auch die phänomenologische Betrachtungsweise, wenn sie etwa an einem Beispiel durch Weglassen alles Akzessorischen das Wesen der Erziehung darlegen will.

sind nicht nur sehr viele wissenschaftliche Darstellungen, sondern vor allem auch dichterische. Deren Kraft besteht ja gerade darin, im Einzelfall das Exemplarische aufleuchten zu lassen. Es ist nun zwar ohne Zweifel richtig, daß ein Sachverhalt, der allen Menschen zukommt, schon an einem einzigen Fall demonstrierbar ist und tatsächlich haben ja auch gründlich erforschte Einzelfälle schon oft sehr wesentliche Ergebnisse erbracht, z.B. die Amerikanerin in "Wandlungen und Symbole der Libido" von C.G. Jung, das Kind Scupins oder auch Ebbinghaus mit seinen Selbstexperimenten zur Gedächtnispsychologie. Allein, jeder "Fall" ist auch eine Person für sich mit ganz einmaligen Zügen, und diese beiden Gegebenheiten, allgemeine und individuelle, lassen sich oft nur schwer unterscheiden. Daher besteht die Gefahr, daß in die Darstellung eines Sachverhalts unversehens zuviel Generalisierungsanspruch einfließt. Nicht nur Freuds Arbeiten wurden häufig (und mit Recht) aus diesem Grund angegriffen; auch in vielen anderen Arbeiten ist eine ungerechtfertigte Neigung zur apodiktischen Verallgemeinerung von Einzelfällen aus festzustellen. So hat auch Sprangers großartiges Werk über die Psychologie des Jugendalters den - von ihm selbst vielleicht gar nicht beabsichtigten - Eindruck erweckt, das gezeichnete Bild sei das Bild "der" Jugend, während es im wesentlichen eben doch nur für die studierende Jugend zutrifft. Die Entwicklung der Werktätigen verläuft anders; aber im Bann der Sprangerschen Vorstellungen vom Wesen der Pubertät ist man nur zu leicht geneigt, dieses Anders- als ein Schlechter-Sein, als Mangel anzusehen, gleichsam als ein Nicht-Erreichen des Ideals. Aus dem Unbehagen über diese Schwierigkeiten hat sich ein Verfahren entwickelt, welches die Grundlage der Verallgemeinerung mit Hilfe der strengsten aller Disziplinen zu sichern sucht, der Mathematik.

c) Die statistische Verallgemeinerung

Die statistische Verallgemeinerung hat mit der integrativen Verallgemeinerung gemeinsam, daß sie das Ergebnis aus einer Summerierung vieler Fälle abzuleiten sucht, also durch Ausweitung der Erfahrung. Hierin unterscheiden sich beide Formen von der kasuistischen Verallgemeinerung, die das gleiche Ziel durch Vertiefung zu erreichen sucht. Die Gefahr ist hier, daß in der Fülle des "Materials", der Verteilungen, Trends und Korrelationen das Einzelne und vor allem der Einzelne untergeht.

Der Unterschied zwischen den beiden Summationsverfahren besteht darin, daß die integrative Verallgemeinerung die Begegnung mit den einzelnen Gliedern der zu bildenden Summe weitgehend dem Zufall überläßt, während die statistische Verallgemeinerung diese Begegnung planmäßig herbeiführt (und meist auch

die Beobachtung nicht frei spielen läßt, sondern von vornherein festlegt, worauf geachtet werden soll). Sie ist überzeugt, daß die Möglichkeit der Generalisierung im Grund schon vor Beginn der Untersuchung entschieden ist, nämlich durch die Auswahl der VPn. Auf die Frage, wie weit die Ergebnisse der Untersuchung als allgemeingültig zu betrachten sind, antwortet die Statistik: soweit der Kreis der VPn "repräsentativ" für die zu erforschende Gesamtheit ist.

Der Laie ist zunächst geneigt, einen Personenkreis um so geeigneter für die Verallgemeinerung zu halten, je größer er ist. Diese Ansicht hat sich vor allem durch die Erfahrungen der Meinungsforscher als falsch erwiesen. Das bekannteste Beispiel ist das oft zitierte Fiasko des "Digest Poll" bei den amerikanischen Präsidentschaftswahlen im Jahre 1936. Seine Voraussage wich trotz einer Auswertung von 2 376 523 (!) Befragungszetteln ganz erheblich vom tatsächlichen Ergebnis ab. Nicht nur der Sieger wurde falsch vorausbestimmt, sondern auch die Stimmenanteile differierten um mehr als 20 % vom tatsächlichen Wert.¹⁾ Andere Umfragen, die mit ungleich kleineren, aber sorgfältig ausgesuchten Personenkreisen arbeiteten, kamen dagegen sehr nahe an eine absolut richtige Voraussage heran (C 5, S. 181).

Seither hat sich die Ansicht durchgesetzt, daß von den beiden Faktoren zur Festlegung eines Personenkreises, Größe und Auswahl, der zweite der entscheidende ist. Bei Ausnützung aller Möglichkeiten der Auswahl lassen sich sogar mit erstaunlich kleinen Gruppen noch Ergebnisse von geradezu verblüffender Genauigkeit erzielen, weit bessere als mit riesenhaften, aber schlecht oder gar nicht ausgelesenen. Hadley Cantril gibt in "Gauging Public Opinion" (C 5) Beispiele hierfür an, etwa die Wahl des Newyorker Gouverneurs 1942, die mit einer Befragung von 200 Personen mit der gleichen Annäherung vorausgesagt wurde wie mit Befragungen von 2 000 bzw. (durch die New York Daily News) 48 000 Personen.

2. Möglichkeiten der Verbindung

Die drei Formen der Gewinnung allgemeingültiger Erkenntnisse unterscheiden sich zunächst einmal durch die verschiedenen Mittel, die sie einsetzen. Die integrative Verallgemeinerung überläßt sich der gleichsam selbsttätig wirkenden Ordnungskraft des Geistes in einer Weise, die zwar zu Erkenntnissen von starker subjektiver Gewißheit führen kann, aber selten eine so präzise Darstel-

1) Bei sorgfältiger Auswahl hätte ein Sample von weniger als 100 Personen dieselben Fehlergrenzen aufgewiesen (C 5, S. 203).

lung des Erkenntnisweges gestattet, daß wissenschaftlichen Ansprüchen Genüge getan ist.

Diesen Nachteil suchen die beiden anderen Wege der kasuistischen und statistischen Verallgemeinerung zu vermeiden. Die Gewißheit, die auf dem ersten Weg zu erreichen ist, gründet sich ähnlich wie die der integrativen Verallgemeinerung, vor allem auf die unmittelbare Überzeugungskraft des Verstehens, dessen Allgemeingültigkeit im wesentlichen aus der Darstellung des Phänomens selbst deutlich wird. Demgegenüber bringt die Meinungsforschung einen neuen, eigentlich "disziplinfremden" Gesichtspunkt, den mathematischen. Mit seiner Hilfe soll eine klar zu beurteilende apodiktische Verallgemeinerung erreicht werden.

Die Statistik betrachtet die individuellen Schwankungen im Sein und Tun der Menschen als Zufälle im Sinn der Wahrscheinlichkeitsrechnung und überträgt so der gleichsam automatischen Wirkung der großen Zahl die experimentelle Aufgabe der isolierenden Variation, welche das Gemeinsame in der Verschiedenheit deutlich zu machen sucht. Es ist merkwürdig, daß auf diese Weise der Zufall zu einem Bundesgenossen der Forschung wird, dessen Aussagen vielfach ein durch keinen anderen Erkenntnisweg mehr zu erschütterndes Vertrauen entgegengebracht werden. Für Kulturkritiker wäre es vielleicht eine dankbare Aufgabe zu untersuchen, wie es dazu kommen konnte, daß ausgerechnet der Zufall in der Erforschung menschlicher Lebensformen - ähnlich wie in der modernen Atomphysik - eine solch dominierende Rolle erlangte.

Durch das Bündnis mit der Statistik gewinnt nun die Technik der großen Umfrage zwar einen ganz neuen Grad von Erkenntnissicherung, aber auf Kosten der Anschaulichkeit und des Verstehens. Denn statistische Gewißheiten lassen sich nicht verstehen, sondern nur, je nach dem Ergebnis der Berechnung, als gegeben hinnehmen. Die Darstellung der Phänomene und die Begründung ihrer Verallgemeinerungsfähigkeit stellen hier im Gegensatz zu den beiden anderen Wegen völlig verschiedene Schritte dar. Man muß sich zur Annahme der Repräsentanz eines "Samples" bereits entschlossen haben, bevor noch das erste Ergebnis vorliegt. In dieser Trennung liegt zweifellos etwas sehr Positives. Es wird vermieden, daß nur Ergebnisse verallgemeinert werden, die aus irgendwelchen theoretischen oder sonstigen Erwägungen genehm sind. Aber sie birgt auch eine große Gefahr in sich: Sie umgibt das Ganze mit dem esoterischen Nimbus des Expertenhaften. Der Leser ist nicht aufgerufen mitzudenken und sich selbst ein Urteil über das Maß der Verallgemeinerung zu bilden, er hat nur hinzunehmen. Im Endeffekt wird also häufig gerade das verfehlt, was eigentlich der Zweck des ganzen Aufwands ist, die Nachprüfbarkeit und Sicherung der Ergebnisse.

Eine Beurteilung ist dem Laien - und das ist in diesen Fällen jeder Nichtstatistiker - versagt.

Das daraus entspringende Unbehagen muß jeden Versuch rechtfertigen, hier Abhilfe zu schaffen, d.h. die Ergebnisse einer Erhebung nicht nur durch abstrakte Formeln, sondern auch durch Aufweisen einleuchtender Zusammenhänge zu sichern. Dies kann nur durch eine Verbindung der besprochenen Verallgemeinerungsformen geschehen.

Ein Versuch, die verschiedenen Wege zu allgemein gültigen Erkenntnissen miteinander zu verbinden, um die jeweiligen Nachteile zu vermeiden, muß zunächst ihr Verhältnis zu den einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen und ihren Zielen berücksichtigen.

Vergleicht man psychologische und soziologische Untersuchungen, so fällt auf, daß die Prinzipien der statistischen Verallgemeinerung, insbesondere die der repräsentativen Auswahl, praktisch nur bei letzteren eine Rolle spielen. Die Durchführung psychologischer Untersuchungen macht dagegen den Eindruck, daß die VPn genommen werden, wie sie gerade kommen: Psychiater untersuchen ihre Anstaltsinsassen, Universitätsinstitute ihre Studenten, Lehrer ihre Schüler usw. Auch auf große Zahlen wird nirgends Wert gelegt. Die in Hofstätters "Einführung in die quantitativen Methoden der Psychologie" zur Veranschaulichung angeführten Experimente weisen selten vierstellige Teilnehmerzahlen auf. Angesichts dieser Sorglosigkeit gegenüber dem Problem der Auswahl wundert man sich, daß die Psychologie bei ihren Forschungen überhaupt jemals zu einer Erkenntnis von allgemeiner Bedeutung gekommen ist. Selbst so bahnbrechende Arbeiten wie diejenigen Rorschachs (A 9) und Kretschmers (A 15) begannen mit so kleinen und noch dazu unausgelesenen Populationen, daß ihnen vom statistischen Standpunkt aus wohl keinerlei Kredit hätte eingeräumt werden können. Gar nicht zu reden von Untersuchungen, deren "Sample" praktisch überhaupt unbekannt ist: Nirgends ist genau verzeichnet, wie groß und nach welchen Gesichtspunkten ausgewählt jener Personenkreis war, an dem etwa die Gestaltpsychologie ihre Grundsätze entwickelte oder Freud seine Einsichten fand.

Der Grund für diese Geringschätzung des Auswahlproblems liegt wohl darin, daß für den Psychologen zunächst das seelische Phänomen an sich von Bedeutung ist, für den Sozialforscher dagegen sein Vorkommen in einer Gruppe. Das Forschungsziel des ersten läßt sich mit dem - allerdings sehr weit zu fassenden - Begriff der Struktur umreißen; er will wissen, wie eine Eigenschaft, eine Fähigkeit, eine Krankheit aussieht und wie sie entsteht. Das Ziel des zweiten ist die Verteilung, er will wissen, wie oft eine Meinung oder ein Verhalten vorkommt und

bei wem. Der Psychologe sucht Verständnis, der Sozialforscher sucht Überblick. Wenn man vom Behaviorismus und seinen Spielarten absieht, könnte man den Gegensatz bis zu einem gewissen Grad durch das Begriffspaar Innenaspekt - Außenaspekt ausdrücken.

Es ist selbstverständlich, daß das Ziel des Psychologen zwangsläufig zur Kasuistik mit ihrer problematischen Allgemeingültigkeit führt, das Ziel des Sozialforschers zur Statistik mit ihrer mathematisch gesicherten apodiktischen Generalisierung. Daraus erhellt, daß die Verschiedenheit der Methoden etwas Sekundäres ist: nur wenn zwischen den primären Verschiedenheiten, den Zielen, Brücken geschlagen werden, kann an eine Verbindung der Mittel herangegangen werden. Andernfalls wird der Statistiker dem Psychologen immer nur die unpräzise Auswahl der VPn vorhalten, während dieser an den Ergebnissen der Sozialforschung die gleichmacherische Abstraktheit der Tabellen rügt.

Über den Grad des Unterschieds dieser beiden Zielstellungen und ihrer Methoden gehen die Meinungen sehr auseinander. Während z.B. René König eine Ergänzung von Umfragen durch Einzelfallstudien nicht nur für möglich, sondern für wünschenswert hält,¹⁾ sieht Erich Reigrotzki im Anschluß an Nölle-Neumann einen grundsätzlichen und nicht überbrückbaren Unterschied (C 11, S. 8). Analog der Tatsache, daß eine genaue Studie über den Zickzack-Verlauf einer einzelnen Kugel über die Wahrscheinlichkeitsverhältnisse beim Werfen einer großen Anzahl weder etwas aussagt, noch auch im Sinn einer Ergänzung mit deren Berechnung in Verbindung zu bringen ist.

Gegen diese Analogie läßt sich einwenden, daß gerade das tertium comparationis - die Kluft zwischen Einzelfall und großer Zahl - jeweils einen anderen Sinn hat. Zwischen der Dimension strenger Kasualität im Einzelfall und der Wahrscheinlichkeit der großen Zahl scheint in der Physik tatsächlich keine Brücke möglich zu sein, was sich ja in der modernen Atomphysik zeigt. Sobald aber der Mensch zum Forschungsgegenstand wird, gibt es sehr wohl die Möglichkeit, eine Verbindung zwischen Einzelanalysen und Massenerhebungen herzustellen, eben durch das Verstehen. Es stellt eine in beiden Fällen mögliche Auffassungsweise dar. Reigrotzki selbst und mit ihm sehr viele Sozialforscher, geht über das Darbieten der Zahlen, den bloßen Überblick, an vielen Stellen hinaus und stellt die Frage nach dem Warum.²⁾ Und da das Verstehen von interper-

1) C 5, S. 29: Einzelfallanalyse und gezielte Erhebungen liefern "Fleisch und Blut". Ähnlich Sopp, Osmers und Stackelberg in C 6

2) Er spricht davon, daß "wir keine Formalwissenschaft sondern eine nach Sinn-deutung verlangende Realwissenschaft betreiben" (C 11, S. 10).

sonalen und intrapersonalen Zusammenhängen grundsätzlich doch in der gleichen Weise erfolgt, ist nicht einzusehen, warum sich beide Forschungsrichtungen nicht gegenseitig befruchten sollten.

Von der Psychologie aus sind derartige Verbindungen jedenfalls schon mit un-
leugbarem Erfolg versucht worden. Ein klassisches Beispiel hierfür ist Kretschmer. Seine eindrucksvollen Persönlichkeitsschilderungen waren zum Teil ausgesprochene Kasuistik, die Idee des typenhaften Zusammenhangs zwischen Habitus und seelischer Veranlagung war geradezu ein Musterbeispiel integrativer Verallgemeinerung. Von diesen Gedanken ging dann aber ein in der Geschichte der Psychologie einmaliger Impuls des Zählens aus, der wahrhaft weltweite Ergebnisse erbrachte. Das Resultat dieser Zählungen war nicht eine neue Typenvorstellung, sondern erstens die Sicherung der bereits vorhandenen, zweitens ein Überblick über ihre Verteilung in der Gesamtbevölkerung - genau das, was die Statistik eben zu leisten imstande ist, aber nunmehr mit dem Vorzug der Anschaulichkeit. Gerade das Beispiel der Kretschmerschen Forschungen - und im Grunde ging es mit allen wesentlichen Erkenntnissen ähnlich - bestätigt den Satz Königs, daß ich nach einer Erhebung kaum mehr weiß, "als ich vorher schon auf Grund meiner Hypothese wußte, aber ich weiß es genauer als vorher - das ist der entscheidende Unterschied". (C 5, S. 29)

Jedenfalls ist von seiten der Psychologie das Bedürfnis nach einer Verallgemeinerung des kasuistisch gewonnenen Wissens durchaus vorhanden, und die bisher auf diesem Weg gewonnenen Ergebnisse können nur als aneifernd empfunden werden. Ob und wie weit die Soziologie von ihrer Seite aus ebenfalls an einer Verbindung der beiden Richtungen arbeitet, muß selbstverständlich ihr selber überlassen bleiben. Die vorliegende Arbeit versucht, innerhalb ihrer beschränkten Fragestellung, im Sinne der erwähnten Bemühungen der Psychologie und Pädagogik einen Beitrag zu dieser Annäherung zu leisten.¹⁾

IV. FEHLERQUELLEN

Die Grundfrage für die Beurteilung eines empirischen Verfahrens ist die nach seiner Validität, d.h. nach der Übereinstimmung mit der Wirklichkeit. So wie bei einer Eignungsuntersuchung immer der Zweifel bleibt, ob alle als "geeignet" Beurteilten es auch tatsächlich sind, ist bei Erhebungen zu fragen, ob die 14- bis 18-Jährigen wirklich 2,8mal im Monat ins Kino gehen, und ob wirklich 32 % der Jugendlichen Liebesfilme ablehnen.

1) Auch in der Praxis der Meinungsforschung gibt es beide Richtungen. Vgl. C 15.

Umstände, welche die Validität beeinträchtigen, können auf jeder Stufe der Untersuchung (Auswahl - Durchführung - Auswertung) und bei allen Beteiligten (Befragte - Interviewer - Auswerter) eintreten. Ein Gesamtüberblick über diese Fehlermöglichkeiten ergibt daher folgende Hauptgruppen:

1. Auswahlfehler; zufällige sind unvermeidlich, gleichen sich aber durch größere Zahlen aus, systematische müssen dagegen so weit es irgend geht, ausgeschaltet werden, da sie das Ergebnis in unkontrollierbarer Weise verfälschen.
2. Aussagefehler; sie beginnen schon bei bloßen Ungenauigkeiten und reichen über ungewollte Erinnerungstäuschungen bis hin zu absichtlichen Unwahrheiten.
3. Erhebungsfehler können im Versuchsleiter liegen (ein viel erörterter Punkt ist hier vor allem das Interviewer-"Bias", d. h. der Einfluß der persönlichen Haltung des Interviewers auf die Antworten) und in der Methode, z. B. in suggestiv formulierten Fragen.
4. Auswertungsfehler, von denen Interpretationsfehler am häufigsten sind.

Eine genauere Beschreibung der ersten Gruppe, die ja an der Richtigkeit der Befunde selbst nichts ändert, sondern nur ihre Verallgemeinerungsfähigkeit beeinträchtigt, würde hier zu weit führen.

Die Erörterung der zweiten Gruppe führt in das Gebiet der Psychologie der Befragung. Von hier aus werden dann auch die Einflüsse einiger methodischer Einzelheiten deutlich, die meist für sehr nebensächlich gehalten werden (und es sinngemäß natürlich auch sind), etwa Reihenfolge der Fragen u. ä.

Die letzte Gruppe wird einige grundsätzliche Überlegungen erfordern, vor allem wegen der Gefahren einer unzutreffenden Interpretation, durch die auch an sich richtige Daten noch zu falschen Ergebnissen führen können.

1. Zur Psychologie der Befragung

Obwohl die Psychologie verhältnismäßig viel auf verwandten Gebieten, z. B. der Psychologie der Aussage, des Gedächtnisses usw. untersucht hat, steht eine zusammenfassende kritische Darstellung der Psychologie der Befragung bislang noch aus. Soweit sie sich von unseren Erfahrungen aus beurteilen läßt, sind die Verhältnisse hier keineswegs so einfach wie gerade soziologische Arbeiten häufig anzunehmen scheinen, welche die Antworten ihrer Umfragen ohne weiteres als Tatsachenberichte nehmen. Daß es so leicht nicht geht, zeigt schon eine kurze Überlegung zum Zustandekommen einer Antwort auf eine so simple Frage

wie die nach der Anzahl der Kinobesuche. Hinzu kommen noch störende Einflüsse aus äußeren Nebenumständen.

a) Der Vorgang der Beantwortung

Was geht in einem Menschen vor, wenn er z.B. gefragt wird, wie oft er ins Kino gehe? Es gibt zwei Möglichkeiten: 1. Er geht regelmäßig jeden Sonntag ins Kino. Das ergibt dann genau vier, manchmal fünf Besuche im Monat. 2. Er geht nicht regelmäßig, sondern je nach Laune, finanzieller Lage, Begleitung, Filmangebot usw.; in diesem Fall müßte er, um die Frage wirklich präzise zu beantworten, feststellen, wie oft er im letzten Monat, und da man von einem einzigen Monat aus nicht verallgemeinern darf, in den Vormonaten einen Film gesehen hat. Aus diesen Zahlen wäre dann das arithmetische Mittel zu ziehen und als Ergebnis hinzuschreiben.

Zur Durchführung dieser Operation wäre ein wahrhaft ehrfurchtgebietendes Maß an Sorgfalt notwendig. Denn im allgemeinen registrieren wir ja doch die Einzelheiten unserer Lebensweise nicht mit dokumentarischer Treue. Dies würde eine schon fast krankhafte Intensität der Introversion voraussetzen. Versucht man, den Vorgang einer solchen Befragung introspektiv zu analysieren, so kommt man auf eine merkwürdige Mischung von Einzelerinnerungen, vagen "Meinungen" und Gefühlen. Man hat das "Gefühl", daß man 3 bis 4mal im Monat geht und nach diesem Gefühl erfolgt die Antwort.

Psychologisch gesehen hat die Beantwortung eines Fragebogens große Ähnlichkeit mit einem Assoziations-Experiment. Die Frage ist das Reizwort, die Antwort die Reaktion. Dazwischen liegt eine Assoziationskette, die dazu führt, daß der VP eben die betreffende Antwort "einfällt".¹⁾ Die einzelnen Glieder dieser Kette sind unbekannt und unbekannt sind die Einflüsse, welche sie zustandebrachten. Hier können irgendwelche oberflächlich-assoziative Verbindungen eine Rolle spielen, zufällige Nachwirkungen des zuletzt gesehenen Films, aber auch alle Einflüsse, die Kretschmer unter dem Begriff der Katathymie zusammenfaßt: augenblickliche Stimmungen, das Bestreben, mit einer Antwort anzugeben oder umgekehrt sich nicht bloßzustellen, die "Zensur" im Sinne Freuds usw.

Es ist z.B. eine noch verhältnismäßig harmlose und fast einkalkulierbare Erinnerungstäuschung, wenn bei Befragungen die Zeiten vor dem Fernsehschirm oder

1) Das Wort "Einfall" gibt den Sachverhalt am genauesten wieder bei Erzählfragen ("Was für Filme haben Sie in den letzten zwei Monaten gesehen?"); er trifft aber auch bei "Warum" - "Wie oft" - und anderen Fragen etwas Richtiges.

vor dem Radio unterschätzt werden, so daß die Frage nach diesen Beschäftigungen am Vortag durchschnittlich höhere Angaben erbringt als die nach ihrer Dauer im allgemeinen (C 5, S. 47). Folgenreicher ist es schon, wenn die Befragten sich mit ihren Angaben nicht heraustreten, weil sie fürchten, zwei Filmbesuche pro Sonntag glaube niemand (G. Flick, B 12), und vollends unsicher wird die Validität bei allen Prestigefragen. Nach amerikanischen Erfahrungen treten hier die meisten Unwahrheiten auf (Maccoby in C 5, S. 79). Kurz, es sind sehr viele Faktoren, die das Zustandekommen einer Aussage bestimmen; die präzise Erinnerung ist nur einer von ihnen und nicht in jedem Fall der einflußreichste.

Wenn in der Literatur bisher nur ein nachweisbarer Fall von falschen Angaben über den Kinobesuch bekanntgeworden ist (der von Flick mitgeteilte), wie auch Muth betont (B 9, S. 328), so ist das keinesfalls ein Zeichen für die große Zuverlässigkeit der Erhebungsmethoden, sondern lediglich für das fast völlige Nichtvorhandensein einer Kontrolle.

Geht man einzelnen Antworten auf Fragebogen nach, was allerdings im allgemeinen nur bei Klassenzimmerbefragungen durch den Lehrer möglich ist, so stellt man immer wieder fest, daß sie einer genauen Nachprüfung nicht standhalten. "Ich hab' halt was hingeschrieben" ist eine oft gehörte Beschreibung des Vorgangs. Daß solche Angaben nicht sehr präzise sein können, leuchtet ein. Die zahlreichen Experimente zur Psychologie der Aussage und die Erfahrungen der Gerichte mit Zeugen haben ja auch auf anderen Gebieten deutlich genug gezeigt, wie unzuverlässig unsere Erinnerungen sind.

Ein anschauliches Beispiel dafür, in welchen Zickzack-Linien die von Augenblicksgedanken und -stimmungen geführte Assoziationskette verlaufen kann, findet sich in einem unserer Fragebogen. Den Schülern war freigestellt, auf der Rückseite der Bogen über ihre eigentlichen Antworten hinaus zusätzliche Bemerkungen anzubringen. Ein Schüler hatte nun die Frage "Wie oft gehst Du ungefähr im Monat ins Kino?" mit "ungefähr 1mal" beantwortet. Auf der Rückseite schrieb er eine längere, ausgesprochen polemische Stellungnahme nieder, in der folgende Sätze unmittelbar aufeinanderfolgen: "Ich bin jetzt vor ungefähr 3 Jahren das letzte Mal im Kino gewesen, außer den Filmen, die wir von der Berufsschule kostenlos besuchen dürfen. (Damit sind Unterrichts- und Kulturfilme gemeint, Anm. d. Verf.) Vor 2 Monaten habe ich mir den Film angesehen 08/15." Der Assoziationsverlauf läßt sich unschwer verfolgen: Zunächst ist der Schreiber so richtig im Schimpfen über die miserablen Filme, was er mit der Behauptung vom letzten Filmbesuch vor drei Jahren bekräftigt. Die zunächst wohl nur zur Ermöglichung dieser Aussage vorgenommene Ausklammerung der

Kulturfilmvorstellungen bringt ihn darauf, daß es ja doch auch gute Filme gibt, die anzuschauen sich durchaus lohnt, und so fällt ihm der (anschließend positiv beurteilte) Film "08/15" ein. Das Ergebnis ist, daß keine von den insgesamt drei Angaben über den Filmbesuch mit einer anderen übereinstimmt.

Was diesen Fall noch besonders bemerkenswert macht, ist der Umstand, daß der Schreiber bei Lehrern und Lehrherrn als überaus sorgfältiger und gewissenhafter Junge bekannt war und auch entsprechend gute Noten aufwies. Aller Wahrscheinlichkeit nach waren daher beide Zahlenangaben auf der Rückseite ebenso wie die unmittelbar hinter der Frage durchaus ehrlich gemeint. Wenn nur eine von ihnen vorläge, wäre kein Grund, sie anzuzweifeln. Es ist ein reiner Glücksfall, daß sich eine VP auf so drastische Weise selbst korrigiert. Normalerweise ist dazu gar keine Gelegenheit, und die Angabe passiert dann eben als Tatsache.

Etwas günstiger liegen die Dinge bei Fragen wie "Was hältst Du vom Wildwest-Film?" Denn hier kommt es ja nicht auf die Übereinstimmung eines subjektiven Sachverhalts (der Aussage) mit einem objektiven (z. B. dem tatsächlichen Kino-besuch) an, sondern nur auf den subjektiven selbst. Natürlich besteht die Möglichkeit, daß die Aussage nicht die "wirkliche" Meinung der VP wiedergibt, sondern eine aus irgendwelchen Gründen redigierte; allein, wenigstens fällt bei derartigen Meinungsfragen die Erinnerungstäuschung fort und damit verringern sich - zumindest quantitativ - die Fehlerquellen. Aber eben nur quantitativ: Kontrolluntersuchungen haben ergeben, daß die Zuverlässigkeit der Antworten auf Meinungsfragen keineswegs höher ist, als die der Tatsachenangaben. Manche Fachleute sind sogar bereit, den letzteren mehr Kredit einzuräumen. (Vgl. die Diskussion Goossens - Reigrotzki in C 6, S. 81/82).

Ein weiterer Faktor, der sowohl die Unsicherheit der Aussage erhöht, wie ihren Geltungsbereich einschränkt, ist endlich die auch für den Befragten selbst nicht erkennbare Rolle des Unbewußten. Sie läßt vor allem bei den verbreiteten Motivationsfragen ("Warum gehst Du ins Kino?") von vornherein weite Bereiche des Seelischen im Dunkeln. Der Satz, daß eine bewußte Antwort keinen direkten Aufschluß über unbewußte Motive geben könne, klingt zwar unübertrefflich banal, wird aber doch häufig genug von Untersuchern übersehen, welche ohne weiteres die in Fragebogen angegebenen Gründe z. B. für den Filmbesuch als zureichende Erklärungen aufnehmen.

b) Der Einfluß der sprachlichen Begabung

Die geschilderten Einschränkungen der Validität gelten für jede Art der Befragung, gleichviel ob mündlich oder schriftlich. Bei jeder dieser beiden Formen kommen nun noch Besonderheiten hinzu, welche das Ergebnis zusätzlich beein-

flussen: bei der mündlichen Befragung der Einfluß des Interviewers, - Interviewer-"Bias" - bei der schriftlichen das Problem der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit und, sofern es sich um Schulerhebungen handelt, die Klassenzimmersituation. Da das Interview als Mittel der Jugendfilmforschung praktisch ausscheidet (vgl. S. 10), beschränken sich die folgenden Ausführungen auf die letztgenannten Fehlerquellen.

Die Notwendigkeit, die eigene Meinung schriftlich zu fixieren, kann sich in zwei Einflußformen äußern, die einander gleichsam entgegengesetzt sind, aber in jedem Fall die Aussage von der "wahren" Richtung abdrängen. Es ist zunächst einmal wohl ohne weiteres klar, daß mangelnde Begabung oder Schulung auf sprachlichem Gebiet ein außerordentlicher Hemmungsfaktor sein kann, ein Filter, der aus der Vielfalt des seelischen Geschehens nur einige wenige und grobe Regungen nach außen dringen läßt. Andererseits gibt es aber auch die Möglichkeit, daß sich ein sprachlich Begabter vom Schwung der Darstellung fortreißen läßt und z. B. einen Film, in dem er nahe am Einschlafen war, nachträglich zu einem furiosen Erlebnis umdichtet.

Selbstverständlich gelten diese Feststellungen nicht für alle schriftlichen Befragungsarten in gleicher Weise. Am stärksten wirken sich die sprachlichen Einflüsse naturgemäß beim Aufsatz aus, doch darf nicht übersehen werden, daß die knappe Formulierung einer Antwort im Fragebogen unter Umständen schwieriger sein kann, als eine ungebundene Äußerung.

c) Die Klassenzimmersituation

Der letzte Relativierungsfaktor der Validität ist schließlich die Klassenzimmersituation. Sie darf insofern nicht sehr positiv eingeschätzt werden, als die Erziehungswirkung des Aufsatzunterrichts kaum als Bundesgenosse in Frage kommt. Die Frage der Wahrheit spielt in den Schulaufsätzen selten eine Rolle. Die rein sprachlich-methodischen Schwierigkeiten sind so zahlreich, daß der Lehrer im allgemeinen froh ist, wenn er einigermaßen mit ihnen zurande kommt. Es ist schwer genug zu erreichen, daß das, was dasteht, einigermaßen richtig, d. h. von den größten Fehlern frei ist, wer wollte sich da auch noch darum kümmern, ob es wahr ist?

Hinzu kommt, daß jeder Unterricht im Lauf der Zeit eine "Schülerrolle" prägt, welche die Äußerungen und das Verhalten in einer Weise bestimmt, die vom außerschulischen Leben oft beträchtlich abweicht. Diese Rollenprägung ist in der Berufsschule allerdings schwächer als in der Volksschule, schon allein wegen der viel geringeren Unterrichtsdauer, aber auch wegen der größeren Selbständigkeit der Schüler; aber vorhanden ist sie immer noch, am stärksten wohl

in der 1. Klasse, also bei den 14- und 15-jährigen.

Diese und ähnliche Fehlerquellen in den einzelnen VPen werden im Klassenzimmer überlagert von der gegenseitigen Beeinflussung. Seit jeher kostet es die Schule schwere Mühe, das Abschreiben zu verhindern. Da man beim Ausfüllen von Fragebogen im allgemeinen nicht auf strengste Disziplin hält, um den Schülern nicht die Lust an der Sache zu nehmen, lassen sich solche Einflüsse zumindest beim Ausfüllen selbst nur schwer ausschalten. Es besteht allerdings die Möglichkeit, durch Einsammeln nach der Sitzordnung und sorgfältiges Vergleichen die Abschreiber nachträglich auszusondern, jedoch ist auf diesem Weg meist nur festzustellen, daß abgeschrieben wurde, wer von wem entzieht sich oft einer sicheren Beurteilung. Man kann dann nur hoffen, daß derartige Einzelabweichungen im großen nicht sehr ins Gewicht fallen werden.

Eine tiefergehende Form kollektiven Einflusses sind die Klassenspezialitäten. Viele Klassen weisen Eigentümlichkeiten der Antworten auf, welche sie von anderen unterscheiden, sei es die Bevorzugung eines bestimmten Stars oder der Gebrauch bestimmter Schlagwörter zur Begründung ablehnender Einstellungen gegenüber dem Film. Da sie sich nicht selten auch bei weit auseinander-sitzenden Schülern finden, muß es sich hier um Prägungen des Einzelnen durch die Klassen-"Persönlichkeit" handeln, die ja bekanntlich sehr stark sein kann. Derartige Einflüsse wird man wohl nicht rundweg als verfälschend betrachten können; denn wenn einer eine Vorliebe für Rock Hudson hat, dann hat er sie eben. Ob Klassensport oder individuelle Begeisterung dahinterstehen, kann vom Standpunkt der Validität aus gleichgültig sein. Diese Frage wird erst - dann allerdings erheblich - von Bedeutung bei der Auswertung der Ergebnisse.

2. Der Einfluß äußerer Umstände

Alle diese Erwägungen zwingen zu dem Schluß, daß das Beantworten einer Frage ein sehr labiler Vorgang und die Antwort selbst das Ergebnis eines Zusammenwirkens ebenso zahlreicher wie verschiedenartiger Kräfte ist. Die Gleichsetzung Antwort = Tatsache ist ein Kurzschluß. Wie labil und von den leisesten Einflüssen ablenkbar der Vorgang der Beantwortung ist, geht sehr deutlich auch aus dem Einfluß methodischer Nebenumstände hervor.

a) Formulierung der Frage

Die amerikanische Grundlagenforschung hat festgestellt, daß die Beantwortung einer Frage in einem kaum für möglich gehaltenen Ausmaß von den äußeren Umständen abhängt: von dem Wortlaut, von der Rangnummer im Fragebogen,

von der Reihenfolge der Alternativ-Vorgaben usw. Aus den in "Interview" und "Gauging Public Opinion" gebrachten Beispielen geht hervor, daß die sinnge-
mäß gleiche Frage bei verschiedenen Formulierungen Prozentsätze von Ja- bzw.
Nein-Antworten auslöst, die bis zu 70 % auseinandergehen! Nun kann man
allerdings darüber streiten, ob es tatsächlich möglich ist, einer Frage einen
anderen Wortlaut zu geben, ohne auch ihren Sinn zu ändern. Es ist z.B. doch
wohl ein Unterschied, ob (bei einer Befragung im Sommer 1941 in den USA)
nach der Berechtigung weiterer Englandhilfe auch angesichts deutscher Repressa-
lien gefragt wird oder nach der Entsendung einer amerikanischen Armee nach
Europa. Zwar zielen beide Fragen auf eine interventionalistische Haltung, aber
der Aggressionsgrad ist doch sehr verschieden (C 5, S. 89).

b) Reihenfolge der Fragen

Es zeigt sich aber, daß auch bei formalen Änderungen, welche den Inhalt tat-
sächlich völlig unverändert lassen, beträchtliche Differenzen auftreten können.
So kann eine Frage ganz andere Antworten auslösen, wenn sie im gleichen Fra-
gebogen um einige Plätze nach hinten wandert. Experimente mit Alternativ-
fragen ergaben, daß die gleiche Alternative mehr Zustimmungen erhielt, wenn
sie an die zweite Stelle gesetzt wurde.

Rugg und Cantril (C 5, S. 97) schränken die Tragweite dieser Ergebnisse zwar
durch die Feststellung ein, daß es Fälle gebe, in denen eine veränderte Plazie-
rung der Frage keine Änderung in der Beantwortung mit sich bringe. Aber auch
wenn derartige Einflüsse nicht in jedem Fall zur Wirkung kommen müssen,
sicher ist, daß sie es können, und damit drängt sich eben der Schluß auf, daß
die Beantwortung ein Gebilde von geradezu beängstigender Unstabilität sein
muß. Es gibt ja doch eine Unzahl von Faktoren, denen man zumindest den
gleichen Einfluß wie einem "eigentlich" so unwesentlichen Umstand wie der
Reihenfolge der Fragen zugestehen muß: das Wetter, der Zeitpunkt (Jahreszeit,
Wochentag, Tageszeit) usw. (Vgl. B 3, S. 18).

c) Konsequenzen für die Beurteilung einzelner Ergebnisse

Wie immer man die Wirkung dieser äußeren Umstände einschätzt, sie vermin-
dern den Wert einzelner Ergebniszahlen ganz außerordentlich. Die Frage
ein wenig anders formuliert oder um eine Stelle weiter nach hinten gerückt,
und schon sähe die Zahl anders aus. Angesichts dieser Unsicherheit können An-
gaben auf zwei Dezimalstellen nichts anderes als sinnlose Pseudogenauigkeit
sein (Kellerer in C 6, S. 11). Daraus folgt aber auch, daß es völlig ausgeschlos-
sen ist, aus einer einzigen Frage komplexe Einstellungen oder Verhaltensweisen
abzuleiten. Beispielsweise kam das EMNID-Institut auf Grund einer Frage in

einer Massenerhebung 1956 zu dem Ergebnis, daß "die Mehrheit des deutschen Volkes nicht, wie behauptet für, sondern gegen eine allgemeine Wehrpflicht sei". Mit Recht wiesen Mitarbeiter des "Instituts für Demoskopie" in Allensbach darauf hin, daß man nicht "auf Grund einer einzigen direkten Frage einen so verwickelten Sachverhalt klären" könne. Das von ihnen mit Hilfe differenzierter "Fragebatterien" erzielte Ergebnis wich denn auch von dem Bielefelder ab (Münchner Merkur v. 3./4. Mai 1958, S. 3).

3. Auswertungsfehler

Die bisher genannten Fehlerquellen liegen in der VP selbst, bzw. wirken sich in ihr aus, so daß die Übereinstimmung der Antwort mit der Wirklichkeit gestört ist. Es gibt nun eine weitere Reihe von Fehlerquellen, die erst nach der Befragung von Bedeutung werden und also auch an sich richtige Antworten nachträglich noch verfälschen können. Hier sind vor allem zwei Gruppen zu nennen: Fehler beim Auszählen und Fehler beim Deuten.

a) Zähl- und Einordnungsfehler

Die einfachste Form sind bloße Zähl- und Rechenfehler. Auch Maschinen können Störungen haben, die gegenüber menschlichem Versagen den Nachteil haben, viel schwerer auffindbar zu sein (Jahoda, Deutsch, Cook in C 5, S. 283).

Die nächste Stufe sind Einordnungsfehler. Sie treten bei offenen Fragen und Aufsatzauswertungen auf. Wenn man z.B. die Wirkung eines bestimmten Films auf Grund von hierüber angefertigten Aufsätzen untersuchen will und zu diesem Zweck die zwei Auswertungskategorien "stark beeindruckt" und "schwach beeindruckt" bildet, so wird es nicht leicht sein, alle Aufsätze eindeutig einer dieser Rubriken zuzuordnen.

In solchen Fällen spielt die "persönliche Gleichung" des Bearbeiters oft eine große Rolle, so daß die Grundforderung jeder Statistik, wonach jeder andere Bearbeiter desselben Materials zu denselben Zahlen kommen müsse, nur mehr annähernd erfüllt werden kann. Die Schwierigkeit der Subsumtion unter die aufgestellten Auswertungskategorien wird um so fühlbarer, je "tiefer" die Kategorie seelisch liegt. Ob einer bei dem Thema "Rientiert sich das Geld fürs Kino?" mehr über Wildwester oder mehr über Heimatfilme schreibt, läßt sich verhältnismäßig leicht feststellen, aber wie seine Grundeinstellung zum Film ist, bejahend oder ablehnend, ist wesentlich schwieriger zu entscheiden.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, dieser Schwierigkeit zu begegnen. Einmal kann man die Subsumtionskategorien von vornherein nur auf die eindeutigen

Stellungnahmen beziehen und für die Zweifelsfälle eine eigene Rubrik schaffen. So ließe sich die Einstellung zum Film in drei Spalten erfassen: dafür - dagegen - nicht feststellbar (oder: teils/teils). Außerdem sollten der Einordnung unter die aufgestellten Kategorien möglichst präzise Kriterien zugrunde gelegt werden; je mehr sie nur "nach Gefühl" erfolgt, desto größer ist die Gefahr subjektiver Beurteilungsfehler. Schließlich besteht noch die Möglichkeit, freie Äußerungen durch "Vorgaben" einzuschränken, die nur unterstrichen oder angekreuzt zu werden brauchen. Nur wird in diesem Fall die Exaktheit durch Vergrößerung erkaufte.

b) Deutungsfehler

Die letzte Fehlergruppe, falsche Deutung der Ergebnisse, hat den einen Vorteil, daß sie wenigstens an den Ergebnissen selbst nichts ändert und daher vom Leser der Untersuchung auch am ehesten entdeckt werden kann. In den meisten Fällen geht sie auf Konto des Kausalbedürfnisses, in Form von Vor-Urteilen, die psychologische Erklärungen heranziehen, bevor die anderen Möglichkeiten wirklich ausgeschöpft sind.¹⁾

Zweifellos hat Freud recht, wenn er sagt, im Seelischen müsse alles einen Grund haben. Das Vorhandensein eines Grundes steht nicht in Frage, um so mehr aber seine Erkennbarkeit. So ergab z.B. die Auswertung von Fragebogen und Aufsätzen, daß 18-jährige wesentlich mehr negative Urteile über den Film schrieben als 14-jährige. Daraus auf eine entsprechend stärkere negative Einstellung zu schließen wäre voreilig, denn es stellte sich heraus, daß sie auch mehr positive Urteile fällten. Infolge der größeren sprachlichen Gewandtheit und der entschiedeneren persönlichen Meinung kamen die Älteren eben ganz allgemein zu Urteilen, wo sich die Jüngeren noch mit Beschreibungen und Wünschen begnügten.

An solchen Fällen zeigt sich, daß man auch mit richtigen Zahlen etwas Falsches beweisen kann, wenn man sie nicht in ihren Zusammenhang stellt. Hier

1) Ein drastisches Beispiel findet sich bei Bellingroth (B 13, S. 98): Er stellte fest, daß sich im Szonditest nach einer Vorführung mit Störungen des Tons starke Affektstauungen bemerkbar machten und knüpfte daran weitgehende grundsätzliche Ausführungen über die neutralisierende Wirkung des Tons. Die nächstliegende Erklärung wäre ja wohl zunächst, daß die Erregungsaffektivität weder mit der Wirkung des Bilds noch mit der des Tons etwas zu tun hatte, sondern eine ganz simple Verärgerung über die Störung darstellt.

liegen zweifellos die größten Gefahren der Statistik; sie vor allem haben ihr den schlechten Ruf eingebracht, daß man mit einigem Geschick durch Zahlen alles beweisen könne.

Ähnlich verhält es sich mit scheinbaren Korrelationen. H. Zeisel bringt in C 5 einige Beispiele hierfür. Z.B. ergab eine Erhebung über den Verbrauch von Süßwaren, daß Ledige mehr Süßigkeiten verzehrten als Verheiratete. Ein Befund, der sicher nicht nur eingeschworene Freudianer zu weitgehenden Vermutungen über den sexuellen Ersatzcharakter von Bonbonlutschen veranlassen könnte. Eine andere Zusammenfassung desselben Materials zeigte aber, daß der Süßwarenverbrauch zwischen Verheirateten und Ledigen gleich war, wenn man in beiden Fällen Gleichaltrige verglich. Mit anderen Worten, er hing vom Alter ab, und die Eheleute naschten nur deshalb weniger, weil sie eben im Durchschnitt älter waren.

In der Jugendfilmforschung (und in der Jugendforschung überhaupt) gibt es klassische Fälle für die Streitfrage: Scheinzusammenhang oder nicht? bei Alterskorrelationen. Alle Erhebungen stimmen darin überein, daß der Kinobesuch auf einzelnen Altersstufen verschieden ist; aber damit ist noch nicht gesagt, daß hier tatsächlich das Alter, also die endogene Seite der "Entwicklung", der entscheidende Faktor sein muß. Es wäre durchaus denkbar, zumindest müßte es bis zum Erweis des Gegenteils als Hypothese ins Auge gefaßt werden, daß soziologische Einflüsse, die ja auch altersbedingt sein können (Volksschule - Berufsschule) wichtiger sind.

Hier stoßen die Überlegungen auf einen Punkt, der in der gesamten Psychologie und Pädagogik eine Fehlerquelle ersten Ranges ist, die Verwechslung von Verständlichkeit und Tatsächlichkeit. Sehr oft gibt man sich zufrieden, wenn zu einem Phänomen ein Grund gefunden ist, der es "verständlich" macht. Daß wir von diesem Zusammenhang aber zunächst nicht wissen, ob er nicht nur in unserer Vermutung, sondern auch in "Wirklichkeit" besteht, daß er also im Grunde eine weitere Forschungsaufgabe darstellt, die erneute Beweise fordert, wird häufig übersehen. Im Seelischen sind immer mehrere Ursachen denkbar, die ätiologische Einbahnstraße gibt es nicht. Da hilft auch ein "Mehr" oder "Weniger" an Plausibilität nicht viel, denn das ist subjektiv. Jaspers sagt sogar, das Entgegengesetzte sei im Seelischen immer gleich verständlich. (A 7, S. 297)

Die empirische Forschung hat somit zwei Schritte zu tun: Erfassung der Daten und Feststellung der Ursachen. Feststellen - nicht Behaupten. Wo dies nicht möglich ist, und je "tiefer" die Dinge sind, desto weniger sind sie der Tatsachenforschung zugänglich, muß es eben bei der Vermutung bleiben; allein sie

muß dann auch klar erkennbar als solche formuliert sein, deutlich geschieden von den aufgewiesenen Befunden.

4. Die "Vertrauenskrise" und die Konsequenzen

Alle die aufgeführten Fehlerquellen für die Validität der Antworten und ihre Auswertung müssen zu den Fehlerquellen bei der Auswahl der VPn addiert werden. Vergleicht man diese inzwischen zu einer stattlichen Reihe angewachsenen Unsicherheitsfaktoren mit dem massiven Anspruch von Präzision, den gehäufte Zahlenangaben an sich haben, so wird eine Diskrepanz spürbar, auf deren Konto das weit verbreitete Unbehagen an der Statistik zweifellos zu einem großen Teil geht. Fügt man dann noch die mehr oder weniger bekannt gewordenen Fehlergebnisse einzelner Umfrageaktionen hinzu, so wird man¹⁾ dem von Fritz Eberhard, dem Intendanten des Süddeutschen Rundfunks, gebrauchten Wort von der "tiefen Vertrauenskrise gegenüber der Meinungsforschung" (C 6, S. 142) nur zustimmen können.

1) Das am meisten genannte Versagen der Meinungsforscher, die falsche Wahlvoraussage in den USA 1948 ist allerdings nicht so falsch wie es meist dargestellt wird. Der Sieg Trumans über Dewey war so knapp, daß ein Fehler von rund 5 %, um die seine Stimmen unterschätzt wurden, genügte, um die Prognose falsch werden zu lassen. (Nach Hofstätter C 3, S. 157). Aber bei falschen Wahlvoraussagen hat ohnehin niemand einen Schaden (außer den Voraussagen selbst). Schwerer wiegen Irrtümer auf wirtschaftlichem Gebiet. An dem Debakel der amerikanischen Autoindustrie, die auf ihren Superwagen sitzen bleibt, muß die Meinungsforschung mitbeteiligt sein, wie auch das größte deutsche Zweiradwerk vor kurzem "mit erfrischender Offenheit" zugab, daß man sich mit dem Zweiradmarkt "trotz Meinungsforschung und Marktanalyse" verschätzt habe ("Roller - Mobil - Kleinwagen", April 1958). Fritz Eberhard brachte selbst auch ein sehr bemerkenswertes Beispiel: Meinungsforschungs-Institut A gab auf Grund einer Befragung an, 29 % der Hörer im Bundesgebiet hörten bei Werbesendungen den Süddeutschen Rundfunk, Institut B gab dagegen 1 % (!) an. Diese und ähnliche Fälle veranlaßten denn auch Bemühungen um die Schaffung einer übergeordneten Kontrollinstanz der berufsständischen Selbstverwaltung für die Überwachung der einzelnen Institute. (C 6, S. 159)

Damit erhebt sich die Frage nach den Konsequenzen. Soll man angesichts so vieler Fehlerquellen die statistischen Methoden überhaupt als unbrauchbar ablehnen? Wer diesen Weg geht, kann zweifellos triftige Gründe für sich in Anspruch nehmen. Allerdings ist die Lage bei anderen Methoden keineswegs günstiger. Weder die ausdruckspsychologischen noch die projektiven Verfahren sind von Fehlerquellen frei, ganz abgesehen davon, daß das Problem der Verallgemeinerung generell bei jeder Methode auftritt.

Damit bleiben nur zwei Möglichkeiten: Entweder auf planmäßige empirische Verfahren überhaupt verzichten - oder es dennoch versuchen. Die erste Haltung ist angesichts der vielen Gefahren, Unsicherheiten und Schwierigkeiten verständlich, aber sie reicht nicht aus. Es gibt Fragen genug, die ohne Empirie überhaupt nicht deutlich zu machen, geschweige denn zu lösen sind. Gerade die Jugendfilmforschung wäre ohne das Bemühen um breite und umfassende Erfahrung niemals auf den heutigen Stand gekommen; sie zeigt wie wenig andere Gebiete, wie unzulänglich bloße Deduktionen sind.

Aber es ist ein entscheidender Unterschied, sowohl in der Einstellung des Untersuchenden wie in der des Lesers, ob er empirische Methoden einfachhin anwendet, oder ob er sie dennoch anwendet.

Das Ergebnis aller bisherigen Überlegungen, die ja immer wieder das Nebeneinanderstehen positiver wie negativer Möglichkeiten darzustellen genötigt waren, läßt sich im Grunde in diesem "Dennoch" zusammenfassen. Es erfordert, sofern es nicht bloß Redensart bleiben soll, erstens eine immer wache Skepsis gegenüber den erzielten Ergebnissen, zweitens das Ausnützen aller Möglichkeiten, die Fehlerquellen einzudämmen. Solche Möglichkeiten gibt es viele. Im folgenden sollen die im Rahmen der vorliegenden Arbeit verwendeten kurz skizziert werden.

5. Folgerungen

Entsprechend dem Auftreten der Fehlerquellen richtete sich das Bemühen, sie in Anlage und Durchführung unserer Arbeit einzudämmen, erstens auf eine möglichst zuverlässige Form der Tatsachenerfassung, zweitens auf eine Auswertung, die das Wesentliche zutreffend herausfindet und nicht nachträglich noch Fehldeutungen hineinträgt.

a) Methodenkombination

Die erste Folgerung dürfte die nach einer möglichst vielseitigen Kombination von Methoden sein. Es gibt zwar Fehlermöglichkeiten, die bei mehreren Methoden in ähnlicher Weise gegeben sind, sich also unter Umständen eher addieren als gegenseitig aufheben; viele Irrtümer sind jedoch methodenspezifisch und können durch Vergleich mit Parallelverfahren aufgedeckt werden. Hierin stimmen eigentlich alle namhaften Forscher überein. Im Fall der Jugendfilmforschung ist etwa an ein Zusammenwirken von Fragebogen und Aufsatz zu denken und ganz besonders an eine Ergänzung durch das Filmgespräch, besser gesagt, durch den persönlichen Kontakt mit dem jugendlichen Filmpublikum. Dies wurde früher schon (S. 9) als die Methode *sine qua non* bezeichnet. Die Ausführungen über die Gefahren der bloßen Statistik haben ihre Notwendigkeit noch deutlicher werden lassen.

Jede Wissenschaft vom Menschen sollte ihren Gegenstand auch tatsächlich "menschlich" behandeln. Gerade das geschieht nicht, wo sich Berge von Zahlen und Tabellen auftürmen. Bei der Lektüre quantitativer Untersuchungen ist man zuweilen im Zweifel, ob von lebendigen Menschen oder chemischen Analysen die Rede sein soll. Hinzu kommt, daß sich wissenschaftliche Spezialrichtungen meist sehr bald in eine Spezialsprache einspinnen, die dem Außenstehenden als Zumutung vorkommt. Wenn der Apparat - der Zahlen wie der Worte - übermächtig wird, geht der Mensch als Gegenstand der Forschung verloren.

Diese Gefahren sind nur zu vermeiden, wenn die Untersuchung immer wieder bemüht ist, nicht bloß VPn, sondern lebendige Menschen vor sich zu sehen, sie nicht nur wie Versuchstiere oder Meßinstrumente zu beobachten, sondern so etwas wie menschlichen Kontakt zu pflegen. Die Jugendfilmforschung hat den Vorzug, daß dies hier eher möglich ist, als bei anderen Richtungen. Da das Kinopublikum immer an denselben, leicht zugänglichen Plätzen und zu denselben, bekannten Zeiten zusammenkommt, da ferner das Filmerleben im allgemeinen gesprächig und aufgeschlossen macht (wenn auch nicht immer unmittelbar nach der Vorstellung), fällt die persönliche Begegnung hier verhältnismäßig leicht. Davon wurde auch im Rahmen der vorliegenden Untersuchung so weit als möglich Gebrauch gemacht.

b) Monographisches Verfahren

Freilich, wenn eine Erhebung auf die Darstellung einer "Grundgesamtheit" abzielt, wird dieser Kontakt kaum mehr sein können als eine kleine Zutat; denn das, was im allgemeinen als Grundgesamtheit bezeichnet wird, geht über die

Reichweite persönlicher Erfahrungen weit hinaus. Dies spricht für die "monographische" Untersuchungsform (Kellerer in C 6, S. 104)¹⁾, d. h. für die Untersuchung an einem enger begrenzten Bereich, und in der Tat scheinen hierfür die Bedingungen am günstigsten zu sein. Ein überschaubarer Kreis, den der Untersuchende aus dem persönlichen Umgang heraus lebendig gegenwärtig hat, muß als optimaler Gegenstand empirischer Sozialforschung bezeichnet werden. Auf diese Erkenntnis stützt sich unsere Arbeit: Sie beschränkt sich auf männliche werktätige Jugendliche bayerischer Großstädte.

Natürlich gibt es Umstände, die auch breiter angelegte Erhebungen zweckmäßig erscheinen lassen, ja erzwingen - allein schon deshalb, weil es Zusammenhänge gibt, die nur in großen Gruppen überhaupt erst in den Griff zu bekommen sind (vgl. Adorno in C 6, S. 160) -, doch muß das dann eben mit einem größeren Unsicherheitsfaktor erkaufte werden.

Jedenfalls ist es nicht so, als wäre die monographische Untersuchung eine völlig veraltete Form, allenfalls noch als Notbehelf tragbar; wer auf sich hält, sollte "repräsentative Querschnitte" suchen, die uneingeschränkte Verallgemeinerung zulassen. In der Psychologie wie in der Pädagogik (und wohl auch in der Medizin) sind die grundlegenden Erkenntnisse bisher ausnahmslos durch kombinierte Verfahren im persönlichen Umkreis erzielt worden. Es besteht nicht der geringste Anlaß, diesen Weg auf einmal als unbrauchbar anzusehen und künftighin alles Heil nur noch von Massenveranstaltungen zu erwarten.

Natürlich erhebt sich am Ende einer solchen Untersuchung dann die bekannte Frage der Verallgemeinerung. Aber es ist ein Irrtum anzunehmen, daß diese Frage bei einer Massenerhebung nicht bestünde. Sie hat nur eine andere Form. Die Fragwürdigkeit liegt hier nicht in der zu geringen Anzahl oder der unsystematischen Auswahl, sondern in der Gewinnung der Ergebnisse. Was nützt es, wenn ein ideales Sample erstellt wurde, aber von seinen einzelnen Gliedern nur auf recht anfechtbare²⁾ Weise Antworten erhalten werden? Die Analyse der Erhebungstechniken hat ja gezeigt, daß die Soziologen zwar vergleichsweise viel mehr um zweckmäßige Auswahl der Untersuchungspersonen bemüht sind als die Psychologen, daß sie sich aber mit Versuchssituationen (bei der mündlichen und schriftlichen Befragung) zufrieden geben, deren Fehlerquellen dem Psychologen als untragbar erscheinen müssen. Sie liegen nur nicht so offen auf der Hand: Daß ich von 30 VPn aus nicht verallgemeinern kann, allenfalls vermutungsweise, sieht jeder sofort; wie unsicher der Weg war, auf dem die Ergeb-

1) Vgl. Prof. Neundörfer in C 6, S. 157, W. Ernst in C 14, S. 220

2) Vgl. Kellerer in C 6, S. 108

nisse einer Großumfrage zustande kamen, ist dagegen viel weniger offensichtlich. Sie bringen fix und fertig alles mit, was man nur verlangen kann - Exaktheit bis auf Dezimalstellen und "Repräsentanz" in jedem gewünschten Umfang -, der Leser ist der eigenen Denkarbeit weitgehend enthoben.

Gerade dies erschwert auch die Zusammenarbeit innerhalb eines Wissenschaftszweiges. Wenn Großumfragen einander widersprechen, so wird jede danach trachten nachzuweisen, daß die andere falsch ist. Dies liegt in dem Absolutheitsanspruch der Methode. Bei monographischen Untersuchungen ist dagegen so etwas wie Ergänzung möglich, ja von der Methode aus gefordert. Durch spezielle Erhebungen bei Kindern und Jugendlichen, bei Landbewohnern und Städtern, bei Ober- und Berufsschülern kann sich dann allmählich ein Bild "des" Filmerlebens herausbilden.

Im übrigen lassen sich vielleicht Verfahren entwickeln, die von der Klein- zur Großerhebung Übergänge schaffen, um so etwas von den Vorteilen beider Verfahren zu verbinden. So kann man z.B. einen kleinen Kreis von Jugendlichen durch Gespräche, Aufsätze usw. möglichst gründlich kennenzulernen versuchen und anschließend eine Fragebogenaktion mit den gleichen, hier ausprobierten Fragen durchführen. Sie wird sich natürlich nur auf einen kleinen Teil der im persönlichen Kontakt gewonnenen Gesichtspunkte beschränken müssen, kann aber doch eine gewisse Vergleichsbasis schaffen. Diese "partielle Ausweitung" der Ergebnisse wird für die Verallgemeinerung unter Umständen wertvolle Hinweise geben. (Vgl. S. 140)

c) Korrelationstendenzen

Der zweite Schritt jeder Untersuchung, die Deutung der Ergebnisse, wird - dies ist das Hauptergebnis der Fehlerquellenanalyse - vor allem im Auge haben müssen, daß die einzelne Zahl nur wenig tragfähig ist. Infolgedessen müssen die Hauptergebnisse in den Zahlenverhältnissen gesucht werden. "Wissenschaftlich sind jedenfalls relative Maßstäbe viel eher zu rechtfertigen als absolute", stellt D. Katz in einer ausgezeichneten Studie über "Probleme und Gefahren bei der Auswertung von Erhebungen" fest (C 5, S. 329).

Die Feststellung, daß Berufsschüler (angenommen) 3,2mal monatlich ins Kino gehen, ist in jedem Fall unsicher, auch wenn das Sample noch so raffiniert ausgewählt, die Befragung noch so sorgfältig durchgeführt wurde. Wird dagegen festgehalten, daß Berufsschüler öfter ins Kino gehen als Oberschüler, so kann dieses Ergebnis erheblich mehr Schwankungsbreite vertragen, bis es falsch wird. Ähnlich ist es bei Alterskorrelationen. Angenommen, bei einer Umfrage

käme heraus, daß die 14-jährigen 1mal im Monat ins Kino gingen, die 15-jährigen 2mal, die 16-jährigen 2,5mal, die 17-jährigen 3mal usf. Das ergibt eine Entwicklungstendenz, die sich so ausdrücken läßt: Mit steigendem Alter steigen die Angaben über den Kinobesuch. In dieser Formulierung ist das Ergebnis viel sicherer als die Zahlen, die ihm zugrunde liegen. Die Befragung eines anderen Samples würde wahrscheinlich, ja mit Sicherheit für die einzelnen Jahrgänge andere Zahlen erbringen; daß sich dagegen die Entwicklungstendenz ändern würde, ist viel unwahrscheinlicher. Sicher ist auch hier ein Fehler möglich, aber eine solch gleichsinnige Häufung von Zufällen, also Ergebnisse, die gewissermaßen aus Zufall gesetzmäßig aussehen, kann doch wohl mit Recht als kaum zu erwarten ausgeschlossen werden.¹⁾

Natürlich kommt eine so ausgeprägte Kurve in Wirklichkeit nicht oder nur selten vor. Meist zeigen sich Zacken und Unregelmäßigkeiten. Trotzdem bleibt das Prinzip gültig, daß das Herauslesen einer Korrelation, einer Entwicklungstendenz beispielsweise, mehr Wahrscheinlichkeit beanspruchen kann, als eine Zahl allein. Es erleichtert zudem der tiefer dringenden Deutung den Weg, und damit werden die Ergebnisse erst wirklich fruchtbar. Allerdings muß alles, was Interpretation ist, klar von der Wiedergabe der Ergebnisse selbst getrennt sein. Auf diese schon früher (S. 33 f.) abgeleitete Forderung muß in diesem Zusammenhang erneut hingewiesen werden.

d) Die notwendige Grundeinstellung

Alle diese Maßnahmen: Beschränkung auf einen überschaubaren Bereich mit partieller Ausweitung der Ergebnisse, Verbindung mehrerer Methoden, relative, statt absolute Angaben; sind keine Allheilmittel. Es gibt kein Patentrezept, welches mit Zauberkraft den Ergebnissen einer Untersuchung absolute Sicherheit verleihen könnte. Die Unsicherheit kann nur bekämpft, nicht beseitigt werden. Die Skepsis bleibt, gegen sie gibt es kein Mittel, im Gegenteil, sie muß als unerläßliche Grundhaltung von Untersuchenden wie vom Leser gefordert werden.

1) Ein Verfahren, dem, mathematisch gesehen, in gewissem Sinn das Cournot'sche Prinzip zugrundeliegt: Wenn die Wahrscheinlichkeit für den Eintritt eines Ereignisses sehr gering ist (also ein willkürlich festzusetzendes Maß unterschreitet), kann ich es ignorieren, ohne seine Möglichkeit grundsätzlich zu leugnen. Extremes Beispiel: die Gefahr, von einem Meteor erschlagen zu werden.

Dies muß gerade auch in der Jugendfirmforschung immer wieder gegenüber dem Ruf nach "Beweisen" betont werden. Denn hier spielt auch noch das geschäftliche Interesse eine große Rolle, das im Schutz des Mangels an "Beweisen" ungestört seinen Zielen nachgehen kann. Der Ruf nach Beweisen ist hier nichts anderes als das Ausweichen vor der Verantwortung. Wo es um Seelisches geht, noch mehr, wo es um Moralisches geht, hören Beweise auf; hier kann auch die Wissenschaft bestenfalls Hinweise geben. Sie anzunehmen oder abzulehnen erfordert eine Entscheidung, deren Grundlage nicht so sehr, wie in der Naturwissenschaft, der intellektuelle Prozeß des Mitdenkens ist, sondern die Verantwortung, ohne die in der Geisteswissenschaft weder Forschung noch ihre praktische Anwendung möglich ist.

ZWEITER HAUPTTEIL

DIE ERGEBNISSE UND IHRE AUSWERTUNG

Die vorliegende Untersuchung stützt sich im wesentlichen auf drei Quellen:

Beobachtungen in normalen Kinovorführungen, in Jugendvorstellungen¹⁾ sowie in Testvorführungen des Wissenschaftlichen Instituts für Jugendfilmfragen, München;

Gespräche mit Jugendlichen im Anschluß an die genannten Testvorführungen, ferner in Berufsschulklassen, in welchen der Verfasser als Lehrer tätig war, in Münchner Lehrlingsheimen und in freien Jugendgruppen;

Schriftliche Unterlagen aus zwei Klassenzimmerbefragungen in bayerischen Berufsschulen. Sie erstreckten sich über einen Zeitraum von über zwei Jahren und umfassen:

aus dem Jahre 1956:

203 Fragebogen

847 Aufsätze, hauptsächlich zu den Themen:

"Rentiert sich das Geld fürs Kino?"

"Der erste Film, an den ich mich erinnere"

"Ein Film, den ich nicht vergesse"

aus dem Jahre 1958:

1 756 Fragebogen.

Im folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung dieser Erhebungen mitgeteilt. Um den Hauptteil zu entlasten, wurden die näheren Angaben über ihre Durchführung in Anhang I zusammengefaßt.

Ein kurzer Überblick über die psychologische und soziologische Eigenart des untersuchten Personenkreises leitet die Darstellung der Untersuchungsergebnisse ein. Dabei kann es sich selbstverständlich nicht darum handeln, eine umfassende Beschreibung zu liefern, es sollen lediglich einige Grundzüge herausgestellt werden, die, neben ihrer Bedeutung für das Erscheinungsbild der werktätigen Jugend im ganzen, auch die Einstellung zu Kino und Film bestimmen.

1) Damit sind sowohl die gewerblichen Kinder- und Jugendvorstellungen, meist am Samstag- und Sonntagnachmittag, wie die nichtgewerblichen Sondervorführungen ausgewählter Filme des Arbeitskreises Jugend und Film e. V., München, gemeint.

A) ZUR PSYCHOLOGIE UND SOZIOLOGIE DES UNTERSUCHTEN PERSONENKREISES

Entsprechend dem im ersten Hauptteil erläuterten Grundsatz des monographischen Verfahrens (S. 37 ff.) konzentrierte sich die Untersuchung auf die männlichen Werk tätigen zwischen 14 und 19 Jahren in den drei bayerischen Großstädten München, Augsburg und Nürnberg und innerhalb dieser Einschränkung wieder hauptsächlich auf die Metallberufe.

1. Verschiedenheiten

Es muß von Anfang an der Möglichkeit eines Mißverständnisses vorgebaut werden: Trotz der fünffachen Einschränkung innerhalb des Gesamtbereichs der "Jugend" - männlich, berufstätig, Metallberuf, Großstadt, Bayern - stellt der erfaßte Personenkreis nichts weniger als eine homogene soziologische Gruppe dar. Die Verschiedenheit zwischen den einzelnen Jugendlichen ist aus folgenden Gründen noch verhältnismäßig groß:

- a) Die Metallberufe umfassen eine sehr große Anzahl verschiedener Tätigkeiten. Vom Betrieb aus gliedern sie sich in handwerkliche und industrielle Berufe, zwischen denen es mannigfache Übergangsformen gibt. Vom Arbeitsgegenstand aus ergeben sich die zwei großen Gruppen der eigentlichen metallverarbeitenden Berufe und der Elektriker, die in der Berufsschule der Metallabteilung zugeteilt sind. Die Tätigkeiten selbst umfassen schließlich ein sehr großes und infolge weitgehender Spezialisierung sehr verschiedenartiges Gebiet von den einfachen und gröberen Arbeiten der Former und Gießer über die mehr allround-Charakter tragenden der Maschinenschlosser und Mechaniker bis zu den schwierigen und dementsprechend angesehenen und bezahlten der Werkzeugmacher und Feinmechaniker. Dazwischen und daneben liegen mannigfache weitere Berufsgruppen, von den bekannteren etwa der Spengler und Installateure bis zu den Spezialformen der Gürtler und Graveure.
- b) Von den Angehörigen dieser Berufe wurden diejenigen erfaßt, welche eine Lehrstelle haben und infolgedessen die entsprechende Fachklasse der Berufsschule besuchten. Für die Zusammensetzung des erfaßten Personenkreises ist nun von Bedeutung, daß die Annahme einer Lehrstelle aus 3 Motiven erfolgen kann:

um einen Beruf zu erlernen, das ist der Regelfall;
um einen Beruf vorzubereiten, das gilt für die zukünftigen Ingenieure und Berufsschullehrer;

um einen Beruf zu wechseln, das ist bei den Altlehrlingen der Fall, insbesondere bei Spätheimkehrern.

Während die Altlehrlinge schon 1956 gering an Zahl waren und seither noch weniger wurden, fallen die zukünftigen Ingenieure und Berufsschullehrer, die häufig von der Höheren Schule aus übertreten, zahlenmäßig stärker ins Gewicht.

Diese Unterschiede bedingen nicht nur eine verschiedene Einstellung zum Beruf - die im Rahmen unserer Erhebung weniger von Bedeutung wäre - sondern vor allem eine Verschiedenheit der Schulbildung und damit des Alters und der Intelligenz. Die Streubreite der Intelligenz und des Wissens ist so groß, wie kaum in einer anderen Schulform, vielleicht von den ersten vier Jahrgängen der Volksschule abgesehen, wo sich dies indessen noch nicht so stark auswirkt. Ähnlich sind die charakterlichen und soziologischen Unterschiede. So kommt es, daß - um einige, zwar nicht die Regel, aber grundsätzlich mögliche Extremfälle anzudeuten - in der Berufsschule 19-jährige neben 14-jährigen sitzen, Abiturienten neben Hilfsarbeitern, Kriminelle neben "Kavalieren".

Dies mußte vorausgeschickt werden, um die nachfolgenden Darstellungen gegen schematisches Verallgemeinern zu sichern. Selbstverständlich kann eine Untersuchung, die auf den Gewinn von einigermaßen allgemein gültigen Erkenntnissen abzielt, nicht auf die Verwendung von Allgemeinbegriffen wie "die" Berufsschüler oder "die werktätigen Jugendlichen" verzichten. Aber es sollte dabei doch von Anfang an klar sein, daß derartige Ausdrücke Abstraktionen sind, deren Anwendung auf die Vielfalt der konkreten Verhältnisse nur mit großer Vorsicht und immer nur mit partieller Gültigkeit erfolgen kann.

Nach dieser vorsorglichen Einschränkung sei im folgenden kurz versucht, das bei aller Verschiedenheit im einzelnen doch vorhandene Gemeinsame des erfaßten Personenkreises anzudeuten.

2. Gemeinsame Grundzüge

Was den Berufsschüler von seinen Altersgenossen in der Höheren Schule unterscheidet, der Beruf, in dem er steht, wirkt sich naturgemäß formend und bestimmend auf seine ganze Lebensweise aus. Er steht nicht nur der Arbeit anders gegenüber, sondern dem Leben im ganzen.

Die Bedeutung ihrer dadurch bedingten Wesenszüge hat sich gegenüber früher grundlegend geändert: Vor und auch noch nach dem ersten Weltkrieg galt der Höhere Schüler als "der" Jugendliche, der Berufstätige war eine Sonderform,

deren Eigenart wesentlich als Abweichung von der "eigentlichen" Struktur der jugendlichen Seele aufgefaßt wurde. Heute dagegen sind die jungen Arbeiter zumindest in soziologischen Arbeiten in den Rang einer "Leitfigur" der jugendlichen Lebensweise eingerückt, die deren Erscheinungsform in unserer Zeit wesentlich stärker prägt als der Höhere Schüler (Schelsky in A 13, S. 702 u. 407, Bednarik in A 14, S. 107). Dabei kommt innerhalb der Gesamtheit der berufstätigen Jugendlichen den Metallberufen insofern eine besondere Stellung zu, als sie die eigentlichen Industriebetriebe vom Former und Gießer über den Maschinenschlosser bis zum Werkzeugmacher einschließen.

Für das Verhältnis des Jugendlichen zum Film sind insbesondere drei Punkte von Bedeutung: die Einstellung des Jugendlichen zum Geld, zur Freizeit und zu den Erwachsenen.

a) Die Einstellung zum Geld

Das Geld bekommt für den 14-jährigen in dem Augenblick ein anderes Gesicht, in dem er seine ersten selbst verdienten 10-Mark-Scheine in der Hand hat. Von jetzt ab ist Geld nicht mehr etwas, was man erbitten und als zur Dankbarkeit verpflichtende Gabe betrachten muß, sondern ein Gut, das einem von Rechts wegen zusteht. Es ist nicht mehr Geschenk, sondern Lohn. Ein zweites: Der Schüler sieht am Geld vor allem dessen Kaufwert; für ihn ist es im wesentlichen Mittel zum Zweck. Der Lehrling sieht im Geld darüber hinaus auch noch das Äquivalent für seine Arbeit; dadurch bekommt es einen stärkeren Eigenwert. Er überlegt sich vor dem Geldausgeben nicht nur, ob er die Sache woanders nicht billiger bekäme oder ob er nicht etwas anderes notwendiger bräuhete, sondern ihm steht auch vor Augen, wie lange er arbeiten muß, bis er dieses Geld verdient hat. (Belege hierzu sind in dem Kapitel über das Geld im Kino zitiert.)

Zwar ist es im allgemeinen nicht so, daß diese Einstellung zum Geld zu einer übertriebenen Wertschätzung führte; es gibt beispielsweise gerade in den Metallklassen kaum einen Schüler, der seinen Beruf aufgeben würde, um als Hilfsarbeiter (zunächst) mehr zu verdienen. Aber eine sehr gewichtige Rolle spielt das Denken ans Geld zweifellos, vor allem auch das "Denken in Geld", das Übersetzen aller möglichen Lebensgüter in den Kaufpreis.

b) Die Einstellung zur Freizeit

Vom Beruf aus erfährt auch die Einstellung zur Freizeit eine grundlegende Änderung. Dieser Punkt ist in der Literatur ausführlich erörtert. Streng genommen gibt es erst vom Eintritt in das Berufsleben "Freizeit". Denn Freizeit ist das

Korrelat zur modernen Form der Arbeit, zumindest der Industriearbeit. Der Handwerker früherer Zeiten kannte sie so wenig wie der Künstler oder der Gelehrte. Sie entstand erst, als sich im Zuge der Technisierung die Arbeitsleistung immer mehr steigerte: Je mehr die Arbeitszeit dafür hergenommen wurde, wirklich nur mehr zu arbeiten und nichts sonst, desto mehr bekam diese Zeit einen völlig anderen Charakter als der Feierabend. Das Extrem des Arbeitens bedingte ein Extrem an Nicht-Arbeiten, eben die Freizeit.

Der junge Arbeiter, eingespannt in die maschinenhafte Intensität des Betriebes, empfindet das Aufhören der Arbeit, den "Feierabend", zunächst als eine Leere. Die moderne Arbeitsweise zwingt dazu, möglichst jede Minute auszufüllen (ob sich das in Zukunft ändern wird, steht noch dahin); diese Tendenz kann aber nicht mit dem Arbeitskittel ausgezogen werden, sie wirkt weiter und treibt auch den "Feierabend" immer mehr in die Form des "Betriebes", dessen doppelter Wortsinn keineswegs zufällig ist.

Das Dilemma, in das er hier gerät, läßt sich vielleicht so zusammenfassen: Die mechanische, maschinenhafte Intensität der Arbeitsweise erzwingt als Äquivalent eine ähnlich intensive Regeneration. Dazu wäre ein Höchstmaß an eigener Initiative erforderlich, gerade sie aber geht im Arbeitsbetrieb verloren. Der Beruf des werktätigen Jugendlichen zerstört oder gefährdet zumindest gerade die Kraft, die seine Beanspruchung ausgleichen könnte, den Willen zur eigenen selbständigen Lebensgestaltung. Dieser Zwiespalt wird sich später in der Einstellung zum Kino in abgewandelter Form wiederfinden.

c) Die Einstellung zu den Erwachsenen

Schließlich beeinflußt der Beruf noch das Verhältnis des Jugendlichen zum Erwachsenen. Der Schüler steht dem Erwachsenen im wesentlichen nur in zwei Sonderformen des sozialen Lebens gegenüber, in der Familie und in der Schule. Der Lehrling dagegen steht im Leben "draußen". Schon diese Ausdrucksweise gibt wieder, wie der Schritt in den Beruf empfunden wird: als ein Verlassen der behüteten Kindheitsformen des Lebens und ein Eintritt in das große, das wirkliche Leben. Hier stößt er sozusagen auf den "eigentlichen" Erwachsenen, als den der Oberschüler den Lehrer im allgemeinen nicht empfindet.

Der Berufstätige muß sich mit dem Herrn X. oder der Frau Z. auseinandersetzen und so stellt sich ihm das Generationsproblem wesentlich konkreter als dem Schüler, bei dem es sich mehr im Abstrakt-Geistigen hält.

Dem Oberschüler ist viel mehr (Entwicklungs-)Zeit gelassen, um in die Welt der Erwachsenen allmählich hineinzuwachsen; falls er studiert, tritt er ja erst

voll in sie ein, wenn er längst erwachsen ist. Der Lehrling dagegen wird plötzlich und abrupt, praktisch ohne jede Vorbereitung hineingeworfen. Über die Form dieses Hineingeworfen-Werdens herrschen noch viele Illusionen, romantische Vorstellungen von einem patriarchalischen Verhältnis zum Lehrherrn, der dem Jungen liebevoll aus dem Schatz seiner Erfahrung und seines Könnens mitteilt und ihn geduldig und sorgsam in Beruf und Leben einführt. Davon kann normalerweise keine Rede sein. Der Lehrling ist in erster Linie Arbeitskraft. Das Interesse an seiner Ausbildung ist schon deswegen sehr gering, weil kein Meister Wert darauf legt, sich einen künftigen Konkurrenten heranzuziehen. Ganz abgesehen davon, daß zum Lehrlingsausbilden Zeit gehört, die bekanntlich Geld ist. Es gibt genug Handwerksbetriebe, die gar nicht daran dächten, einen Lehrling einzustellen, wenn ein Hilfsarbeiter nicht teurer käme.

Im Industriebetrieb wird der Lehrlingsausbildung mehr, zum Teil ganz erheblich mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Die zwei genannten Hinderungsgründe des Handwerks fallen hier weg: Er hat im Lehrling keinen Konkurrenten zu fürchten und er verfügt über genügend Zeit und Geld, um eine Ausbildung zu arrangieren, gegenüber der etwa die der Berufsschule nicht selten ärmlich wirkt. Zudem ist ein großes Werk, wieder im Gegensatz zu den meisten Handwerksbetrieben, an einem soliden zuverlässigen, werktreuen Stamm von Facharbeitern sehr interessiert. Aber auch diese Einstellung, so begrüßenswert sie ist, darf nicht ohne weiteres als menschliches Interesse gedeutet werden; es geht hier im Grunde genauso um den Funktionswert des einzelnen wie beim Handwerk. Der Unterschied ist lediglich, daß der von der Hand in den Mund lebende Handwerksbetrieb den Funktionswert des Lehrlings (d.h. seine Arbeitskraft) sofort und auf der Stelle ausnützen will, während ein Großbetrieb es sich leisten kann, zunächst auf ihn zu verzichten, um dann, nach Abschluß der Schulung, um so mehr von ihm zu haben.

Diese Dinge spürt der Jugendliche auch. Die Tatsache, daß von einem Generationsgegensatz an den Arbeitsplätzen nicht viel zu bemerken ist, darf nicht zu der Annahme führen, es gebe ihn überhaupt nicht. Vielen Jugendlichen macht es schwer zu schaffen, daß ihnen kein wirklich persönlicher Kontakt entgegentritt, wie sie ihn von der Familie und im allgemeinen auch von der Schule her gewöhnt waren; daß sie jetzt primär eine Arbeitskraft mit Nummer sind.

Hinzu kommt als weiterer, sehr wesentlicher Punkt die Erkenntnis von dem großen Zwiespalt zwischen Reden und Tun bei den Erwachsenen. Nicht nur, daß sich die moralischen Richtlinien der Schule und des Religionsunterrichts, selbst wenn sie nicht in den weit verbreiteten Fehler verfallen und zu sehr auf "brav" gestimmt waren, am Arbeitsplatz zunächst als wenig erfolgreich erweisen und von Lüge, Bluff und Unverfrorenheit häufig überrundet werden.

Ein Umstand, der für das Hineinwachsen der Jugendlichen in eine solide Rechtsordnung ein erheblich ernsthafteres Hindernis darstellt, als es meist gesehen wird, ist die innerbetriebliche Zweigleisigkeit: Die betrieblichen und arbeitsrechtlichen Bestimmungen werden keineswegs immer eingehalten, vor allem, was Arbeitszeit und Unfallschutz angeht. So groß die Aufregung der Öffentlichkeit über jede Schramme eines Verkehrsunfalls ist, so wenig nimmt sie von den, zahlenmäßig zumindest gleich bedeutenden Betriebsunfällen Notiz, von der zum Teil wirklich skrupellosen Überbeanspruchung mancher Lehrlinge (vor allem in Kleinbetrieben) gar nicht zu reden. Spricht man mit Jugendlichen über derartige Dinge, so stellt man fast durchweg eine sehr nachdenklich stimmende Verbitterung fest, die vor allem auch deswegen so groß ist, weil sie nicht differenzieren wollen, sondern grundsätzlich nur von "dem" Erwachsenen sprechen.

Daß die Verbitterung nach außen hin nicht stärker in Erscheinung tritt, ist gar nicht so positiv zu werten. Denn dies beruht vielfach nur darauf, daß die Auseinandersetzung nicht ausgetragen und geklärt, sondern lediglich verdrängt wird. Der Jugendliche hat den Eindruck, daß er an den Zuständen doch nichts ändern kann und daß er das Unrecht schlucken muß. Die Erwachsenen sind eben "so", und es gibt nichts Besseres, als selber auch möglichst bald so zu werden. D. h., sich anzupassen und eventuell von früher her vorhandene Moralgrundsätze in das Reich der Kindermärchen abzuschieben.

d) Von der Selbständigkeit zur Freiheit

Die Berufstätigkeit des Jugendlichen hat noch eine weitere Auswirkung zur Folge, welche die bisher genannten Besonderheiten - die Einstellung zum Geld, zur Zeit und zu den Erwachsenen - in sich schließt und vielleicht in gewissem Sinne als das zentrale Problem der berufstätigen Jugendlichen überhaupt angesprochen werden muß. Es handelt sich um die Entwicklung von der Selbständigkeit zur Freiheit.

Die Entwicklung vom Kind zum Jugendlichen hat eine ihrer Hauptwirkungen in der immer größer werdenden Selbständigkeit des einzelnen. Das Kind bedarf noch ständig der Aufsicht und der Leitung, einen 12-jährigen dagegen kann man normalerweise schon weitgehend sich selbst überlassen. In seiner Stadt kommt er zurecht, kann er kleinere Besorgungen erledigen; man kann ihn vielleicht auch schon auf eine Ferienfahrt schicken, ohne in ständiger Angst um sein Leben sein zu müssen. Für seine Existenz¹⁾ vermag er noch nicht zu sorgen, aber er

1) Den Begriff im Sinn der Umgangssprache genommen ("sich eine Existenz aufbauen").

ist jetzt in der Lage, sich sicher und nach eigenen Absichten innerhalb seines Lebenskreises zu bewegen. Er hat in gewissem Sinn das Existenzminimum an Selbständigkeit erreicht; man könnte von motorischer Selbständigkeit sprechen.

Es handelt sich aber tatsächlich nur um das Minimum. Zwar hat es nach dem Krieg 12-jährige gegeben, die sich in schwierigsten Situationen durchschlugen, oft geschickter als Erwachsene; doch sind das Ausnahmefälle. Innerhalb des Lebensraumes, in dem sich der Jugendliche dieses Alters zu bewegen gelernt hat, bezieht sich seine Selbständigkeit nur auf verhältnismäßig schmale Ausschnitte. Er sieht die Beziehungen der Erwachsenen untereinander immer noch nur "von außen". Vor allem sind ihm zwei Bereiche verschlossen: die Welt der Arbeit, des Berufes, und das Reich des Geistigen. Er kann im allgemeinen weder mit einem Museums- oder Konzertbesuch etwas anfangen noch mit künstlerischen oder wissenschaftlichen Werken.

Der Berufseintritt bringt nun dem Jugendlichen eine entscheidende Erweiterung seines Lebenskreises. Sie besteht zunächst in einem wesentlichen Fortschritt an motorischer Selbständigkeit: Die Werkstatt muß, rein als Raum gesehen, erobert werden. Der Außenstehende hat meist wenig Vorstellungen davon, wie schwierig das ist, wieviel Gelegenheiten, hängenzubleiben, reinzutreten, auszurutschen, etwas kaputtzumachen, hier lauern und wie lange es dauert, bis sich ein Lehrling in der Werkstatt ebenso sicher zu bewegen vermag wie zuhause. Hand in Hand damit geht die Erlernung der Arbeitstechniken, die eine vor allem durch ihre Differenziertheit sehr bedeutende Bereicherung des Bewegungsvermögens erbringt.

Gerade weil diese Erweiterung der motorischen Selbständigkeit mit Schwierigkeiten verbunden ist (die zum Teil in dem viel zu früh angesetzten Zeitpunkt des Berufseintritts begründet sind), wirkt sich ihr Gelingen auf das Selbstgefühl um so stärker aus.

Hinzu kommt, daß der Jugendliche nunmehr selbst verdientes Geld in die Hände bekommt, welches ja eine wirklich selbständige Lebensführung erst möglich macht. Anders als in früheren Zeiten ist Geld bei uns weniger Symbol des Besitzes, sonst würde mehr gespart, als vielmehr Symbol der Lebensführung nach dem eigenen Kopf. Es ermöglicht ein Ziel, das als besonders erstrebenswert gilt: daß man sich leisten kann, was man will. (Die Verschiebung von der Redeweise "ich leiste etwas" zu "ich leiste mir etwas" ist durchaus typisch für die Interessenverlagerung vom Beruf weg zur außerberuflichen Lebensführung.)

Bezeichnet man diesen Zustand im Gegensatz zur Freiheit als Selbständigkeit, so ist mit diesem Begriffspaar ein zentrales Problem des werktätigen Jugendli-

chen angesprochen. Selbständigkeit wäre demnach ein Zustand, in dem ich tun kann, was ich will, besser gesagt, was ich mag, Freiheit ein Zustand, in dem ich tun kann, was ich soll. Dies letztere ist, im Gegensatz zur Selbständigkeit an keine äußeren Bedingungen geknüpft. Daher man einem Menschen etwa durch Einsperren auch nur seine Selbständigkeit raubt, nicht seine Freiheit. "Der Mensch ist frei, und wär' er in Ketten geboren!" Die Bedeutung des Geldes beruht dann eben darauf, daß der äußere Spielraum als Voraussetzung der Selbständigkeit heute wesentlich eine Finanzfrage ist.

Der junge Lehrling erfährt also in zweifacher Hinsicht einen bedeutenden, oft fast berauschenden Zuwachs an motorischer Freiheit: durch die "Eroberung" der Arbeitsstätte in räumlicher, arbeitstechnischer, sozialpsychologischer Hinsicht, und durch den Erwerb des Mittels zur Selbständigkeit par excellence, des Geldes. Die große Gefahr ist, daß er an der äußeren Form der Freiheit soviel Gefallen findet, daß er auf dieser Stufe stehen bleibt. Aufgeschlossen ist er im allgemeinen noch für die Formen der geistigen Freiheit (des Denkens und Redens), dagegen sehr wenig für die existentielle Freiheit. Marc Aurels Wort: "Wer kann dich hindern, gut zu sein?", das tatsächlich den Kern einer letzten, unangreifbaren Position des Menschen bezeichnet, berührt ihn kaum.

Die Erziehungsmächte lassen den berufstätigen Jugendlichen hier weitgehend im Stich. Was er in den paar Stunden der Berufsschule lernt, ist zum weit überwiegenden Teil Ausbildung, die ja immer auf Selbständigkeit abzielt, nicht Bildung, die auf dem (nie zu vollendenden) Weg zu wirklich innerer Freiheit weiterführen würde.

In dieser Lage trifft der Jugendliche auf den Film. Angesichts des Erscheinungsbildes, welches der Film gegenwärtig im Durchschnitt bietet, liegt ohne lange Erörterung die Vermutung nahe, daß durch ihn die Gefahr, auf dem Weg von der Selbständigkeit zur Freiheit stehenzubleiben, noch wesentlich erhöht wird. Denn auch das Kino eröffnet ihm eine neue Welt, sie erweitert seinen Aktionsradius zwar nur in der Phantasie, dafür aber um so intensiver. Es erhöht ins fast Grenzenlose Formen und Umfang und dadurch den Reiz der Ungebundenheit. Diesem Sachverhalt im einzelnen nachzugehen ist das Ziel der folgenden Abschnitte.

B) DIE UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE IM EINZELNEN

Die Erörterungen der Bedeutung des Films für Kinder und Jugendliche konzentrierten sich bisher hauptsächlich auf die Begriffe des Filmerlebens und der Filmwirkung. Letzterer hat jedoch den Nachteil, daß er eine etwas einseitige Sichtweise nahelegt: Mit dem Begriff der Wirkung ist stets ein Verhältnis zwischen zwei Gegenständen (im weitesten Sinn) gemeint, von denen der eine aktiv, der andere passiv ist; vom ersten geht die Wirkung aus, der zweite empfängt sie. Liegt eine solch einseitige Aktivitätsverteilung nicht vor, so muß das Wort ergänzt werden, etwa zur Wechsel-Wirkung.

Infolge dieser zugrundeliegenden Modellvorstellung enthält der Begriff der Filmwirkung implicite bereits ein Urteil, er legt es zumindest nahe und zahlreiche Veröffentlichungen zeigen das auch deutlich. Sie sehen in der Zweifelt Film-Zuschauer den einen Pol, nämlich den Film, aktiv, den anderen, den Zuschauer, dagegen passiv.

Selbstverständlich stellt das "Problem der Filmwirkung" nach wie vor ein legitimes Forschungsziel dar (wie etwa in der ausgezeichneten Arbeit von Wölker, B 5), aber es bedarf unbedingt der begrifflichen Ergänzung in Form von Ausdrücken, welche die Spontaneität des Zuschauers mit berücksichtigen. Hier bieten sich Begriffe wie Filmgewohnheiten und Filminteressen an, die vor allem in soziologischen Untersuchungen bereits eingeführt wurden, ferner Ausdrücke wie Filmeinstellung und, die Selbständigkeit am stärksten betonend, Filmverarbeitung.

Solche Begriffe mit ihrer Betonung der Selbständigkeit des Jugendlichen eröffnen vor allem auch einen fruchtbaren Zugang zu dem, was für den Pädagogen letzten Endes immer das Hauptziel jeder Jugendfilmforschung darstellt, zur Filmpädagogik. Gerade hierfür erscheint die Modellvorstellung des Wirkungsbegriffs denkbar ungeeignet. Denn er sieht alle Maßnahmen der Erziehung von vornherein im gleichen Schema und läßt infolgedessen nur einen einzigen Ausweg erkennen: das Ausüben einer pädagogischen Gegenwirkung, welche die des Films an Stärke übertrifft, eine Art von Einflußkonkurrenz also, wobei der Jugendliche dann nur wie ein lebloses Objekt dem Gesetz der stärkeren Anziehungskraft zu folgen hätte.

Bei einer Anknüpfung an die Filmeinstellung und die Filminteressen des Jugendlichen dagegen sieht der Erzieher von vornherein die Urteilsfähigkeit und Entscheidungsfreiheit des Zöglings vor sich und kommt daher zwangsläufig zu einem ganz anderen Erziehungsstil.

Diese pädagogischen Konsequenzen der Zielbegriffe sind für die vorliegende Arbeit um so bedeutungsvoller, als sie sich nicht nur um Tatsachenforschung schlechthin bemüht, sondern ihre Aufgabe vor allem unter pädagogischem Aspekt sieht: der Erziehung empirisches Material für die Entwicklung ihrer Grundsätze und Methoden auf dem Gebiete der Filmpädagogik zu liefern.

I. GEWOHNHEITEN UND INTERESSEN

Gleichsam die äußere Schicht der Einstellung des Jugendlichen zu Kino und Film bilden die Daten, die sich um den Kinobesuch gruppieren. Seiner Häufigkeit wurde schon in der Arbeit von Funk besondere Beachtung geschenkt (B 11), und auch heute noch finden Zahlenangaben hierüber stets besonderes Interesse. Muth stellte ihn als "eine gesellschaftlich relevante Verhaltensweise . . . , die innerhalb der Jugend gewisse gruppenbildende Funktionen ausübt" (B 9, S. 318) ganz in den Mittelpunkt seiner Analyse. Daneben ist natürlich wichtig, nicht nur wie viele, sondern auch was für Filme besucht werden. Damit ist die Frage der Filminteressen und der Filmauswahl angesprochen, die sich bei den jungen Arbeitern sehr eng mit dem Problem des dafür notwendigen Geldaufwands verbindet. Die Erörterung dieser Punkte wird, das sei als wesentlichstes Ergebnis vorweggenommen, zu der Erkenntnis führen, daß der Jugendliche dem Film keineswegs so naiv gegenübersteht oder gar widerstandslos verfallen ist, wie das in vielen Veröffentlichungen angenommen wird. Hier herrscht ein Zwiespalt, dessen Beachtung vor allem für die Entwicklung der Filmpädagogik nicht versäumt werden darf.

1. Die Anzahl der Kinobesuche

Die Tabellen 1a und 1b geben die Durchschnittszahlen auf den einzelnen Altersstufen an. Die beiden Befragungen von 1956 und 1958 stimmen verhältnismäßig genau überein; ein größerer Unterschied findet sich lediglich bei den 14-jährigen. Wie deren höhere Angaben in der Umfrage von 1956 zu erklären sind, ist fraglich. Die Befragungen fanden unter den gleichen Umständen (Klassenzimmerbefragung) und während der gleichen Jahreszeit (Anfang Juli) statt; sonstige Veränderungen, welche die 14-jährigen besonders betroffen hätten, sind uns unbekannt. Das in der Zeit zwischen beiden Erhebungen in Kraft getretene Jugendschutzgesetz ist durch die Erhöhung der Altersgrenze für die Filmfreigabe viel mehr für die Altersstufe der 16- bis 18-jährigen von Bedeutung.

Bemerkenswert ist, daß seine Einführung nach den Angaben der Jugendlichen offenbar nicht zu einer Senkung des Kinobesuchs bei der betroffenen Altersstufe geführt hat, die 17-jährigen zeigen im Gegenteil eine leichte Erhöhung.

Was den Gesamtdurchschnitt der Besuchszahlen anbetrifft, so decken sich die Angaben im großen und ganzen mit denen anderer Erhebungen. Zahlen zwischen 2 und 3 Monatsbesuchen werden immer wieder und von verschiedensten Seiten genannt. Trotzdem geben die praktischen Erfahrungen Anlaß zum Zweifel. Bei Gesprächen mit Jugendlichen werden, wenn sie einmal auftauen, durchweg höhere, und zwar beträchtlich höhere Zahlen genannt. Es sei hier an die Ausführungen des ersten Hauptteils über die Fehlerquellen (S. 24 ff.) erinnert, sie sind im Zusammenhang mit den Kinobesuchszahlen ganz besonders einschlägig.

Ein Beispiel dafür, wie auf dieser Stufe überhaupt die Maßstäbe aussehen, mit denen Besuchszahlen als hoch oder niedrig eingestuft werden, bietet der Aufsatz eines immerhin schon 18,4 Jahre alten Elektrikers:

"Einer der finanziell nicht gut steht, kann es sich gewiß nicht leisten, daß er sich jeden Film, sei der gut oder schlecht anschaut. Ich zum Beispiel gehe wöchentlich höchstens 1 - 2 mal ins Kino." ¹⁾

Diese Diskrepanz zwischen den Angaben im Gespräch und in der Befragung wird zwar von den Jugendlichen offen zugegeben, aber wie sie zu erklären ist, wissen sie selbst nicht recht. Vermutlich wird man zwei Ursachen anzunehmen haben. Einmal die auch bei anderen vergleichbaren Befragungen festgestellte Erinnerungstäuschung (etwa über die vor dem Radio oder dem Fernsehschirm verbrachte Zeit, vgl. S. 261), dann aber auch den geringen Prestigewert des Kinos, der sicher manche Jugendliche bewußt oder unbewußt hindert, vor Interviewern oder auf Fragebogen Farbe zu bekennen.

Das bedeutet also, daß die Jugendlichen erheblich häufiger ins Kino gehen, als nach den Umfrageergebnissen anzunehmen wäre. Zwar hat Hubertus Gollnick recht, wenn er darauf hinweist, für einen zweimaligen Besuch der Jugendlichen von 15 - 24 Jahren pro Woche würden alle etwa im Jahre 1953 überhaupt verkauften Eintrittskarten nicht ausreichen (6,85 Mill. Jgdl. - 675 Mill. Eintrittskarten. In: "Filmbesuch und Freizeitbeschäftigung der Jugend", Kulturarbeit 6/1957), aber daraus nun gleich zu schließen, daß "der Jugendliche" nur "alle 14 Tage" ins Kino gehe (ebda.), geht doch wohl zu weit.

Hier zeigt sich wieder einmal der Nachteil von weit gefaßten Allgemeinbegriffen. Wenn alles, was zwischen 15 und 24 Jahren alt ist, als "die Jugendlichen"

1) Ein weiteres Beispiel ist in Anhang II zitiert.

zusammengefaßt wird, enthält der Begriff nicht mehr viel Konkretes, und Durchschnittszahlen für solche Gruppierungen können zwar rechnerisch "richtig", aber für die konkreten Verhältnisse nichtssagend sein (vorausgesetzt, daß sie überhaupt auf richtigen Angaben beruhen, was für den Kinobesuch, wie gesagt, zu bezweifeln ist). Eine Annäherung an die tatsächliche Lage verlangt Differenzierung in zweifacher Hinsicht: Die Höhe des Kinobesuchs hängt erstens vom Alter, zweitens von der soziologischen Situation ab.

Die Bedeutung des Alters wird in den Tabellen 1a, b und c deutlich: Der Filmbesuch steigt bis zu den 16-jährigen und sinkt dann langsam ab. Tab. 1c gliedert die Angaben für 1958 (die Ergebnisse von 1956 waren fast gleichlautend, bis auf die bereits festgehaltene Diskrepanz bei den 14-jährigen) nach Besuchergruppen auf. Man kann selbstverständlich über die Abgrenzung im einzelnen streiten; ob einer, der 1mal im Monat das Kino besucht, als "seltener" oder "gelegentlicher" Besucher anzusprechen ist, ist Ansichtssache. Wesentlich ist jedoch, daß die Anzahl der niedrigen Besuchsangaben nach einem Tief bei den 16-jährigen wächst, in etwa reziprok zu den hohen Besucherzahlen, während die Mittelgruppe zahlenmäßig fast konstant bleibt. Was sich im Lauf der Altersentwicklung ändert, sind also in erster Linie die Extremgruppen, weshalb auch die in anderen Untersuchungen (z. B. B 9 und B 11) nicht vorgenommene Unterscheidung von regelmäßigen und häufigen Besuchern angebracht erscheint. Wahrscheinlich wird es so sein, daß die häufigen Besucher etwa von 19 Jahren ab "regelmäßig" (im Sinne der Tab. 1c) gehen und sich die gelegentlichen Besucher (wenigstens zum Teil) nur mehr "selten" aufrufen.

Die in den Tabellenwerten zum Ausdruck kommende Alterskorrelation - Gipfelkurve mit Maximum bei den 16-jährigen - wird auch von den Jugendlichen selbst bestätigt. Sie sprechen nicht "den" Jugendlichen ganz allgemein höhere Zahlen zu, sondern hauptsächlich den 16-jährigen. Auf Grund dieser Erfahrungen wurde in den Fragebogen 1958 die Frage aufgenommen, welches Alter die Jugendlichen selbst für das kinofreudigste halten. Das Ergebnis ist ganz eindeutig: die 16-jährigen. Nun wird diese Eindeutigkeit zwar etwas abgeschwächt durch den Umstand, daß 16 eben die Mitte zwischen 12 und 20 ist: Wer beispielsweise die Jüngeren für filmbegeisterter hielt, nannte 12 - 16, wer den Älteren mehr Besuche zutraute, grenzte 16 - 20 ab, und in beiden Fällen wurde 16 noch miterfaßt. Doch das allein erklärt den Verlauf der Angaben sicher nicht. Dazu ist der Vorsprung der 16-jährigen zu groß, und dazu sind auch die mündlichen Äußerungen zu eindeutig.

Es fragt sich, wie diese besondere Vorliebe der 16-jährigen für das Kino zu erklären ist. Die Jugendlichen selbst geben in Gesprächen hauptsächlich den Grund

an, daß sie in diesem Alter schon verhältnismäßig viel Geld in der Hand haben, aber noch nicht recht wissen, was sie damit anfangen sollen. Sie beherrschen weder die Technik des "Ausgebens" (worunter ein sehr breites Feld, vom Wirtshaus bis zum Theater zu verstehen ist), noch interessieren sie sich schon für planmäßige "Anschaffungen", allenfalls für Einzelstücke wie Taucherausrüstung, Sprungskier oder Moped.

Bei den Älteren treten andere Interessen in den Vordergrund. Vor allem ist bei denen das Verhältnis zur Freundin über das Stadium hinaus, wo man gern zusammen ins Kino geht, um Hemmungen zu verdecken und die Annäherung zu fördern. Andere führen Geschmacksgründe an, so ein 16-jähriger, der mehr Kulturfilme fordert, dann würden "die älteren bestimmt auch wieder ins Kino gehen".

Hinzu kommt aber sicher noch ein weiterer Umstand. Bei den 16-jährigen ist die Entwicklung zur Selbständigkeit, wie sie weiter oben (S. 48) beschrieben wurde, in ein besonders akutes Stadium getreten. Der Tatendrang der Jüngeren wird noch weitgehend von den Schwierigkeiten der Berufseingewöhnung absorbiert, die Älteren wiederum stehen vor neuen Aufgaben in Beruf (Gesellen- bzw. Facharbeiterprüfung und damit häufig verbundener Berufswechsel) und Lebensführung (Familiengründung). Gerade um 16 ist ein Zwischenstadium als Schnaupause. In der Berufsschule ist es eine alltägliche Erfahrung, daß die 2. Klassen die schlimmsten sind, d.h. das übelste Benehmen mit den schlechtesten Leistungen verbinden. Hier herrscht ein Überschuß an ungelenkten Kräften, welches den Film teils als Ventil für (wenigstens vorstellungsmäßiges) Austoben, teils als kräftiges Stimulans sucht.

Diese Feststellungen gelten, um es nochmals zu betonen, zunächst nur für die werktätigen Jugendlichen der Großstadt. Daß dieser soziologische Umstand - neben dem Einfluß des Alters - eine wichtige Rolle spielt, zeigt ein Vergleich mit anderen Ergebnissen. Die Stichprobe mit Mittelschülern (Tab. 1e) ergab eine Kurve von ähnlicher Form, aber mit erheblich höheren Zahlen. Indessen ist das erfaßte Sample zu klein (98 Schüler) für sichere Schlüsse; immerhin darf der Kurvenverlauf als Bestätigung für die Tendenz zur Gipfelkurve (mit Maximum bei den 16- bzw. 17-jährigen) aufgefaßt werden und ferner zeigt er, daß die verbreitete Meinung von der stärkeren Kinogebundenheit der werktätigen Jugendlichen nicht in jedem Fall zutrifft.

Eine ähnliche Verschiebung des Maximums zeigen die Angaben der als Fahrschüler in den Großstadtoberufsschulen miterfaßten Lehrlinge aus kleineren Orten. Sie ist hier wohl, anders als bei den Mittelschülern, als Retardierung aufzufassen.

Zuverlässige Ergebnisse wären allerdings nur von speziellen Kleinstadtbefragungen zu erwarten. Immerhin wäre eine derartige Verschiebung durchaus erklärbar, ja eigentlich von vornherein naheliegend. In dieses Bild würde auch passen, daß Muth in seiner Untersuchung über Landjugend und Kino (a. a. O., S. 322) ebenfalls ein Absinken der Besuchszahlen feststellt und zwar noch weiter retardiert, erst ab etwa 23 Jahren.

Auch die NWDR-Befragung (C 10, S. 42) spricht von einem "gewissen Sättigungsgrad", der mit 20 Jahren erreicht zu sein scheint. Das entspricht altersmäßig einem Mittelwert zwischen unseren in der Stadt gewonnenen Ergebnissen und denen Muths, der als arithmetisches Mittel denkbar wäre, da die NWDR-Ergebnisse ja nicht nach Wohnorten aufgeschlüsselt sind. Die zweite EMNID-Untersuchung weist dagegen keinen Besucherrückgang auf (C 9, S. 293); doch sind deren Ergebnisse insofern unvollständig, als sie keine höheren Angaben als 5mal pro Monat aufweist. Es ist völlig ausgeschlossen, daß es keinen Jugendlichen geben sollte (die untere Altersgrenze lag bei 15), der in vier Wochen nicht öfter als 5mal ins Kino geht.

Allerdings müßten für eine exakte Vergleichbarkeit die Angaben wirklich gleich aufgeschlüsselt sein. Wenn hier tatsächlich eine Maximumkurve vorliegt, so ist es sehr von Bedeutung, welche Jahrgänge zu Altersgruppen zusammengefaßt werden. In unseren Tabellen würde z. B. eine Zusammenfassung der 14- bis 16-jährigen einen Durchschnitt von 2,5, der 17- bis 19-jährigen einen solchen von 2,3 ergeben, womit der bei der Jahreseinteilung klar hervortretende Trend völlig verwischt wäre. Jedenfalls wird sich die Sonderstellung der 16-jährigen im weiteren Verlauf der Arbeit auch noch in anderen wesentlichen Punkten zeigen.

Zwei weitere Faktoren, die den Kinobesuch beeinflussen, sind schließlich die allgemeine "Freizeitlage" (Wetter, Jahreszeit usw.), was im Kapitel über den Zwiespalt in der Filmeinstellung des Jugendlichen noch eingehender erörtert wird, und vor allem die finanziellen Möglichkeiten. In Aufsätzen und Gesprächen zeigt sich immer wieder, daß die Geldfrage auch im Verhältnis zum Film eine beachtliche Rolle spielt. Damit setzt sich das folgende Kapitel auseinander.

2. Die finanzielle Seite

In den Vorversuchen hatte sich gezeigt, daß die Berufsschüler, entsprechend ihrer allgemeinen Wertschätzung des Geldes, den Kinobesuch vor allem auch von der finanziellen Seite aus ansahen. Infolgedessen erwies sich die Formulierung "Rentiert sich das Geld fürs Kino?" als guter Aufhänger nicht nur für die speziellen Fragen der finanziellen Seite, sondern für die allgemeine Einstellung

zum Film. Die nachfolgende grundsätzliche Erörterung der Rentabilität bildet den Ausgangspunkt für alle weiteren Kapitel der Filminteressen, zunächst für die Beschreibung der Meinungen und Praktiken der Jugendlichen zum Kinogeld, dann aber auch für ihre Beurteilung der Filmarten und deren Eigenschaften, sowie für die Aufgliederung ihrer eigenen Absichten und Wünsche in Verbindung mit dem Kinobesuch.

a) Die Rentabilität im allgemeinen

Tabelle 2a gibt die aus den Aufsätzen der Umfrage 1956 gewonnenen Antworten wieder, Tabelle 2b die Antworten aus den Fragebogen 1958. Dabei zeigt sich ein Unterschied, der zunächst für die verschiedene Aussagewirkung des Aufsatzes und des Fragebogens charakteristisch ist, darüber hinaus jedoch auch einen Grundzug in der Einstellung zum Film wiedergibt: Bei den Fragebogenantworten ist die Zahl der Unentschiedenen wesentlich höher. Vor die harte Alternative Ja oder Nein gestellt, wichen die meisten in das unverbindliche "Das kommt drauf an" aus. Bei den Aufsätzen rangen sich doch erheblich mehr zu einer klaren Stellungnahme durch, weil sie hier Gelegenheit hatten, sie näher zu erläutern und zu begründen. Daraus ist zu schließen, daß den Jugendlichen die Einstellung zum Film eine problematische Sache ist. Nur ganz wenige wagten eine klare Entscheidung, wenn sie sich nicht durch Vorbringen ihrer Argumente sichern konnten. Dieses Ergebnis, das mit manchen geläufigen Ansichten über die Kinobindung der Jugendlichen nicht gut übereinstimmt, wird im weiteren Verlauf noch näher ausgeführt und belegt werden.

Eine Altersentwicklung läßt nur Tabelle 2a erkennen. Sie zeigt die zunächst überraschende Tatsache, daß sowohl die Ja- wie die Nein-Antworten steigen. Der Widerspruch löst sich durch das Abnehmen der dritten Gruppe, der Unentschiedenen: Je älter die Jugendlichen werden, desto klarer wird ihre Einstellung zum Film (allerdings mit der im vorausgehenden Abschnitt angeführten Einschränkung).¹⁾ Die Wende liegt bei den 16- und 17-jährigen. Bei den Jüngeren überwiegt die Zahl der Unentschiedenen bei weitem die Zahl der Ja- und Nein-Antworten zusammen, erst bei den genannten mittleren Jahrgängen halten sich die entschiedenen und die unentschiedenen Stellungnahmen die Waage, und bei den Älteren hat sich das Verhältnis fast genau umgekehrt.

1) Übrigens wieder ein Beispiel, wie einfach es sein kann, mit einer richtigen Statistik etwas Falsches zu beweisen: Man bräuchte nur die Ja- oder die Nein-Antworten wegzulassen, um die überzeugendste Entwicklungstendenz pro oder kontra Film zu demonstrieren.

Zunächst ist also aus den Zahlen nur die Spiegelung der ja allgemein bekannten Tatsache der geistigen Reifung abzulesen, dagegen noch nichts Spezifisches über die Einstellung zum Film. In dieser Hinsicht bieten nur zwei Stellen Ansatzpunkte für Deutungen. Das ist die Kurvensenkung der Ja-Antworten bei den 17- und 18-jährigen und der starke Abfall der Nein-Antworten bei den 19-jährigen. In beiden Fällen wird ein deutlich erkennbarer Anstieg unterbrochen, nur im jeweils gegenteiligen Sinn. Man gewinnt den Eindruck, daß nach dem starken Anwachsen der Filmbegeisterung bei den 16-jährigen eine Ernüchterung einsetzt, ein kräftiges Anwachsen der Kritik und daß sich schließlich bei den Älteren wieder eine positivere Stellungnahme durchsetzt. Auf die Bedeutung dieser Entwicklung vor allem in Verbindung mit den Angaben über den Kinobesuch wird später noch näher eingegangen werden (S. 74 ff.)

Es ist nun zu fragen, wovon die Jugendlichen die Rentabilität des Kinos im einzelnen abhängig machen. Die Begründungen gehen hauptsächlich von drei verschiedenen Beantwortungsmöglichkeiten aus:

vom Geldaufwand,
vom Film, seinen Eigenschaften und Wirkungen,
vom Zuschauer und seinen Absichten.

Nur ein Schüler geht vom Begriff des Rentierens aus (18;8/19, 2. Wzm):¹⁾

"Die gestellte Frage kann nicht grundsätzlich beantwortet werden... Bei Filmen, die zur Bildung beitragen, kann man 'auf seine Kosten kommen', da Kino-Eintrittspreise meist niedriger sind, als die Theaters, oder als Reisekosten (Kulturfilme). Natürlich findet man im Kino nur einen 'Ersatz', der sich jedoch 'rentieren' kann. Bei Unterhaltungsfilmen möchte ich eigentlich nicht von 'Rentabilität' sprechen; gewinnbringend sind diese Streifen meiner Meinung nach nicht. Bei 'Western' u. ähnlichen Filmen zahlt der Besucher drauf, je nach 'Qualität' mehr oder weniger."

In dieser Art müßte das Thema eigentlich behandelt werden, denn von seinen drei Begriffen ist allein das "Rentieren" in Frage gestellt, so daß nach den üblichen Regeln für den Schulaufsatz die Erörterung bei seiner Klärung ansetzen müßte. So ist allerdings außer dem Verfasser des obigen Aufsatzes keiner ver-

1)Die Zahlen geben das Alter in Jahren und Monaten an, hinter dem Schrägstrich folgt die laufende Nummer, zum Schluß Klasse und Berufsrichtung. Bei unvollständigen Angaben durch die Schüler fehlen die Monate.

fahren; die begriffliche Seite des "Rentierens" wurde höchstens gestreift und meist das nicht. Das Schwergewicht lag durchweg bei den anderen beiden Themabegriffen. Damit wurde, streng genommen, "das Thema verfehlt", doch spielt dies ja in diesem Zusammenhang keine Rolle. Hier geht es nicht um schulische, sondern um psychologische Ergiebigkeit und ihr diente der Begriff des Rentierens ja gerade dann am meisten, wenn er nicht zum Mittelpunkt, sondern lediglich zum Stimulans, gleichsam zum Sprungbrett der Aussage wurde.

b) Der Geldaufwand für das Kino

Wie Tab. 2c zeigt, stehen sich hier wieder zwei Meinungen gegenüber. Die einen halten die Eintrittspreise für viel zu hoch, die anderen finden sie angemessen. Sie begründen ihre positive Meinung teils mit den hohen Herstellungskosten eines Filmes, teils mit Vergleichen, die einen recht ausgeprägten Sinn für das Umgehen mit Geld verraten:

"Es ist für eine 2 Std. Unterhaltung sehr billig. Der Film kostet 1.40 DM. Gehe ich in ein Kaffee zahle ich für 2 Std. wenn ich auch nur wenig esse ungefähr 2,50. Gehe ich in ein Unterhaltungslokal; das Doppelte. Das Theater bis 4 DM." (18, 0/24)

Die älteren stellen dabei häufig die Freundin in Rechnung:

"Wenn man mit der Freundin ins Kino geht, kommt man billiger weg als wenn man in ein Caffee oder zum Tanzen oder in eine Bar latscht." (17, 7/31)

Dementsprechend haben die Kinofreunde zumindest für gute Filme auch "immer Geld übrig" (14/25, 18/7, 15/11), zumal ihnen das Geld "auch nicht bleibt, wenn sie nicht ins Kino gehen" (17/Sol4).

Gerade hier haken aber die Gegner ein. Sie wollen ihr Geld lieber für etwas anderes anlegen. Die Skala der vorgezogenen Objekte und Tätigkeiten ist sehr weit. Sie reicht vom Biertrinken (15, 9/So) über ein Hobby (Englischkurs, Werkzeug, Radtouren) bis zum Theater- und Konzertbesuch (19, 7).

Was nun an den Äußerungen der Jugendlichen besonders auffällt, sind weniger die Begründungen. Es ist der ungewöhnlich scharfe, oft ressentimentgeladene Ton; sowohl der Zustimmungen, wie der Ablehnungen. So begründet einer das Geldausgeben wie folgt:

"Wenn ich offen und ehrlich bin, in den meisten Fällen schmeißt man das Geld nur hinaus. Da aber ein Arbeiter meistens nicht soviel Geld hat um

sich andere Vergnügungen zu leisten, ist er oft froh in ein verhältnismäßig billiges Vergnügen zu gehen." (16, 6/25)

Noch stärker ziehen naturgemäß die Kinogegner vom Leder:

"Für dieses Geld kaufe ich lieber Schleckereien, denn da habe ich wenigstens etwas im Bauch. Wenn mir auch hinterher schlecht wird, so habe ich wenigstens die Genugtuung, daß "die" für diesen Kitsch durch mich nicht
• reicher werden." (16, 7/4)

In dieser formalen Eigenart der Äußerungen zeigt sich stärker als in den Inhalten, stärker auch als in den rein quantitativen Ergebnissen der Tabelle 2, daß die finanzielle Seite doch einen Schwerpunkt in dem ganzen Komplex der Einstellung zum Film bildet. Die Aufsätze zeigen immer wieder, daß die Jugendlichen der Geldfrage keineswegs nüchtern-rechnerisch gegenüber stehen, wie es dem Gegenstand eigentlich angemessen wäre, sondern ausgesprochen affektbetont.

Zwar wird sie nach Tabelle 2 nur von insgesamt rund 40 % der Schüler angeschnitten, dort aber mit großer Heftigkeit. Sowohl die positiven wie die negativen Stimmen verwenden Kraftausdrücke, die zuweilen bis an die Grenze des Druckbaren gehen.

Die Leidenschaft, mit der das Thema Geld und Kino erörtert wird, hängt offenbar mit beiden Begriffen zusammen. Es ist nicht leicht, sie näher zu analysieren; zu verschiedenartige Strömungen stoßen hier zusammen.

Da ist einmal die große Rolle, welche das Bild der im Reichtum schwimmenden Filmleute spielt. Der Film erscheint dem Jugendlichen unter dem Aspekt des Geldes nicht so sehr als eine Ware, die eben ihr Geld wert ist oder nicht, sondern als eine zugleich raffinierte und primitive Methode, den Leuten das Geld aus der Tasche zu holen (16;4/So, 2. Fmd); sie sehen bei dem Gedanken an ihr Eintrittsgeld nicht nur das damit erkaufte Filmleben, sondern die "anderen", die von diesem ihrem Geld "steinreich" werden (16;4/So 24, 2. Wzm). Dieser persönliche Bezug ist stellenweise deutlich vom Neid geprägt, was ja wiederum angesichts des herrschenden Starkults kein Wunder ist.

Hinzu kommt gerade an dieser Stelle des Gesamtkomplexes der Filmeinstellung bei manchen ein deutlich ressentimentgeladener Standesbegriff.

Ausdrücke wie: das Kino als "Theater des kleinen Mannes", oder der Arbeiter, der sich eben "nichts anderes leisten kann" sind zwar nicht häufig, aber sie ver raten, daß das Klassendenken auch bei den Jugendlichen noch nicht ausgestorben ist und dem Film eine nicht zu übersehende sozialpsychologische Bedeutsamkeit verleiht.

An der Einstellung zum Geld muß das nahezu völlige Fehlen einer Darstellung der finanziellen Zusammenhänge auf längere Sicht auffallen. Nur sehr wenige bringen es fertig, über die Augenblicksausgabe der Eintrittskarte hinaus daran zu denken, daß der Aufwand für das Kino ja erst "im Lauf der Zeit so richtig ins Geld" gehe (15, 2/So 24, 2.El). Die alternativen Ausgabemöglichkeiten haben auch fast alle den gleichen Augenblickscharakter.

Nur bei sehr wenigen ist die Fähigkeit zu einer besonnenen und überschauenden Disposition der Geldausgabe spürbar. Die meisten handeln aus einer, ihnen oft selbst lästigen Konsumgewohnheit, die sich bis zur ausgesprochenen Suchthaltung steigern kann, oder aus plötzlichen Impulsen und Launen, zum Teil unter dem Einfluß von Freunden.

Diese beiden gesonderten Grundzüge der Einstellung zum Film und zum Geld müssen, wenn sie in der Praxis des Filmkonsums zusammentreffen, zwangsläufig zu einer sehr fühlbaren inneren Unzufriedenheit führen, gerade im Jugendalter, das ja in der Entwicklung der eigenen Lebenslinie seinen Sinn hat.

Dies gilt praktisch für Liebhaber und Gegner des Kinos. Die überwiegende Mehrheit beider Gruppen ist von einer fast hektischen Sucht erfaßt, die innere Unsicherheit durch ein übersteigertes und trotziges Verbohren in den eigenen Standpunkt zu kompensieren. Der eine "wirft lieber sein Geld zum Fenster hinaus", der andere kratzt "seine letzten Groschen zusammen". Beide Haltungen zeigen das Unvermögen vieler Jugendlicher, ihre Einsichten, Bedürfnisse und realen Möglichkeiten gegenüber der finanziellen Seite des Filmkonsums miteinander in Einklang zu bringen.

Es ist offenbar niemand da, der ihnen hierbei hilft; selbst bringen es die wenigsten fertig.

Es hat allerdings den Anschein, daß die Altersentwicklung hier eine beruhigende Wirkung hat. Die Älteren stehen der Geldfrage im allgemeinen doch überlegter gegenüber. Das hängt sicher einmal damit zusammen, daß ihnen ihr wachsender Verdienst erlaubt, die Ausgaben fürs Kino großzügiger zu behandeln. Ob sich damit auch an der grundsätzlichen Haltung gegenüber dem Geld etwas geändert hat, läßt sich von unseren Unterlagen aus nicht mit Sicherheit sagen. Es ist zunächst zu vermuten, daß sich die Auseinandersetzung nur auf andere Gebiete verlagert hat. Jetzt entzündet sich der Konflikt eben nicht mehr am Film, sondern möglicherweise an anderen Dingen. Wenn es um Motorroller oder Urlaubsreise geht, wird eine Kinokarte zu einem vergleichsweise harmlosen Zahlungsobjekt.

Hinzu kommt aber auch, daß sich die Einstellung zum Film im ganzen, auch über das Finanzielle hinaus, mit fortschreitendem Alter deutlich ändert, sowohl in Bezug auf die bevorzugten Filmgattungen wie auf die Motive. Damit werden sich die nächsten Kapitel ausführlicher befassen.

3. Die Filminteressen

Es fragt sich nun, was für Filme die Jugendlichen mit ihrem Geld anschauen. Die Bevorzugung bestimmter Filme und ihrer Charakteristik ist im folgenden unter dem Begriff der Filminteressen zusammengefaßt. Beide Erhebungen gingen diese Frage von verschiedenen Seiten an. In den Aufsätzen von 1958 finden sich ausführliche Stellungnahmen zu den einzelnen Filmgattungen, und auch in den Fragebogen von 1956 ist wieder nach beliebten Filmen gefragt. Für die Ausführungen in den Aufsätzen ist bestimmend, daß sie als Antwort auf die Frage des Themas: "Rentiert sich das Geld fürs Kino?", also unter einer bestimmten Tendenz, abgefaßt werden mußten, während die Frage im Fragebogen neutral formuliert war. Im folgenden werden aus beiden Erhebungen die Äußerungen der Schüler zu den einzelnen Komponenten des Filminteresses gegenübergestellt, zu den Filmgattungen, zu den Eigenschaften eines guten bzw. schlechten Filmes, und zu der Praxis der Filmauswahl. Dabei stehen die Ergebnisse von 1956 im Mittelpunkt, da sie, aus Aufsätzen gewonnen, wesentlich differenzierteren Aufschluß geben.

a) Filmgattungen

Wenn die Antwort auf die Frage: "Rentiert sich das Geld fürs Kino?" lautet: "Das kommt auf den Film an", so muß erläutert werden, bei welchem Film es sich dann rentiert oder nicht rentiert. Manche lassen es zwar bei Feststellungen bewenden wie:

"Es gibt Filme, da rentiert sich das Kinogeld im Gegensatz die sich wieder nicht so rentieren", (18;2/17, 3. Fm)

aber die meisten bemühen sich doch um eine klarere Unterscheidung. Dabei werden überwiegend wieder Bezeichnungen der gängigen Filmarten zu Hilfe genommen (Kulturfilm, Kriegsfilm usw.). Andere wieder ließen sich auf solche allgemeine Bezeichnungen nicht ein und zählten nur Einzelfilme auf. Die dritten endlich charakterisierten ihre Auswahl durch Angabe von Eigenschaften:

"Das Eintrittsgeld rentiert sich nur für gute Filme. Zum Beispiel: Naturfilme, Heimat-, Berg- und Tierfilme. Für Wildwestfilme ist das Geld viel zu schade." (15;8/6, 1. Ma)

"Rentiert sich das Geld für Kino? Ja und Nein!?! Diese Frage ist sehr schwierig zu beantworten. Für Filme wie die Dreigroschenoper, Verdammt in alle Ewigkeit, Vom Winde verweht für Filme dieser Art ja; jedoch wie diese Filme die Rache des Ungeheuers oder Gangsterfilme nein. Und doch gibts unter den letztgenannten wiederum Filme die auch sehr gut sind. Nun z.B. der Film Saat der Gewalt oder die Faust im Nacken."
(18;5/29, 3.Fm)

"Für mich kommt es hauptsächlich darauf an, daß gute Schauspieler mitwirken, der Film humorvoll ist, und gute Landschaftsaufnahmen darin vorkommen. Und natürlich muß der Film einen Sinn haben, aus dem man eventuell einen Nutzen ziehen kann." (16;9/10, 1.Ma)

Tabelle 3a gibt an, wieviele Jugendliche jeder Altersstufe Filmgattungen bzw. Einzelfilme zur Charakteristik der rentablen Filme anführten. Daß die Mehrheit mit Gattungsbegriffen operierte, nimmt nicht Wunder. Bemerkenswert ist dagegen die Relation beider Zahlenreihen zueinander in der Altersentwicklung: Während die Zahl der Filmgattungen als Ausgangspunkt der Überlegungen ständig abnimmt, steigt die Zahl der Einzelfilme an.¹⁾

Darin kommt zweifellos ein Differenzierungsprozeß zum Ausdruck. Wie schon das zweite der obigen Zitate zeigt, setzt sich bei den Älteren die Einsicht durch, daß die Filmgattungen keine Qualitätsurteile darstellen. Qualitative Grenzen gehen vielmehr quer durch die Gattungen. Hier zeigt sich wohl auch das Selbstständigkeitsstreben: Sie wollen sich in ihrem Urteil nicht von vornherein festlegen lassen, sondern in jedem Einzelfall selbst entscheiden. Bei den Jüngeren dagegen spielt sich die Auseinandersetzung mit dem Film zu einem großen Teil um das Filmthema ab. Sie "erobern" sich den Film gleichsam vom Stoff her. Stoffkreis um Stoffkreis wird einbezogen, vom Märchenfilm über den Wildwester zum Kriegsfilm, vom Kinderfilm zum Liebesfilm. Es scheint, daß sich Differenzierungen innerhalb der Filmarten, selbst in größerem Umfang erst durchsetzen können, wenn alle oder zumindest die gängigeren Gattungen ausprobiert sind, schätzungsweise etwa ab 16 Jahren, obschon es natürlich auch bereits 14-jährige gibt, die wissen, daß ein Wildwester gut und schlecht sein kann.

1) Um ein Mißverständnis auszuschließen: Es nimmt nicht die absolute Zahl der Gattungsbegriffe ab, im Gegenteil, die Älteren verfügen selbstverständlich auch hier über einen größeren Wortschatz. Aber es nimmt die Zahl der Aufsätze ab, die ihre Rentabilitätsgedanken auf Filmgattungen beziehen.

Hier muß allerdings zwischen der auf dem Fortschritt des Urteilsvermögens beruhenden Geschmacksdifferenzierung und dem bloßen Konsumdurcheinander unterschieden werden. Es überrascht immer wieder, was der Filmmagen eines Jugendlichen an Gegensätzen verträgt (vorausgesetzt, daß er es verträgt). Eine gewisse Analogie bietet allerdings das Physische, hier verzehren 16-jährige ja auch ohne Bedenken Heringe mit Schokolade.

Beim Filmkonsum schließt das Durcheinander beide schon erwähnten Dimensionen ein: Filmgattung, Filmqualität:

"Ich habe gesehen: Lohn der Angst, Charleys Tante, Gift im Zoo, Die größte Schau der Welt, Land der Pharaonen, Keine Zeit für Heldentum, Die gestohlene Hose ... Jagdstaffel ZBV, Sissi, Die Ehe des Dr. med. Danwitz, Die Abenteuer des Pater Brown, Toxi, Der dunkle Stern, Die Wildnis ruft usw." (15; 7/28 1.Fm)

Es gibt zwar auch bei den Älteren Titeltzusammenstellungen, die quer durch alle möglichen Filmthemen gehen, aber sie liegen qualitativ - und dies scheint der entscheidende Punkt zu sein - doch etwa auf der gleichen, meist mittleren bis gehobenen Ebene. Etwa:

"Meines Vaters Pferde", "Sie tanzte nur einen Sommer", "Meine Kinder und ich".. "Verdammt in alle Ewigkeit", "Im Westen nichts Neues". (19;3/10, 3.Fm)

"Glenn Miller Story", "Die Caine war ihr Schicksal", "Gitarren der Liebe", "Martin Luther", "Verdammt in alle Ewigkeit", "Mount Everest 1954", "Der rote Korsar". (19;4/10, 3.Fm)

"Lohn der Angst", "Verdammt in alle Ewigkeit", "12 Uhr Mittag", "Rififi", "Die Teuflischen". (17;5/24, 3.Fm)

Tabelle 3b erfaßt die als rentabel bzw. nicht rentabel genannten Filmgattungen im einzelnen. In beiden Teilen der Tabelle dominiert eine Filmart eindeutig und mit ausgesprochener Alterskorrelation, im positiven der "Naturfilm", im negativen der "Wildwestfilm". Die anderen Gattungen wiesen keinen Zusammenhang mit der Altersentwicklung auf, auch ihre absoluten Zahlen lassen wenig Schlüsse zu.

Die Zahlenreihe der ablehnenden Äußerungen zum Wildwester hat wieder die Form einer Gipfelkurve mit Maximum bei den 15- und 16-jährigen, ein Bild, das durch die Form der Ablehnung noch verstärkt wird. Massive Ausdrücke wie "Mist", "Schund", "Quatsch", sind hier die Regel.

Diese Ablehnung wird durch retrospektive Äußerungen der Älteren bestätigt:

"Früher war ich nur für einen Wildwester. Aber jetzt sehe ich es ein, daß ein Wildwester lauter Schmarren und Schießerei ist. Filme, die überhaupt keinen Sinn haben". (17, 6/29, 1. Fm)

Ein Verdacht auf verfälschende Einflüsse von "Schulbravheit" ist wohl kaum begründet, denn diese müßten dann die Kurve anderer schlecht renommierter Filmgattungen auch geformt haben. Außerdem sind gerade die 16-jährigen der Jahrgang, der von dem Bestreben, der Schule gegenüber gut dazustehen, am wenigsten geplagt ist. Hier scheint doch eine tatsächlich zutreffende Meinungsäußerung vorzuliegen, um so mehr, als sie die bisher bekannten Tatsachen gut ergänzt.

Erich Wasem bezeichnet (B 3, S. 68 ff.) die 11- bis 15-jährigen als "die eigentlichen Konsumenten dieses Genres". Er ordnet die Thematik des "Westerns" der Vorpubertät zu. In der Pubertät geht es nicht mehr um die primitive Schwarzweiß-Unterscheidung von Gut und Böse, um die Freude an geballten physischen Energien. Aber diese Ablehnung hat immer noch die alte Form des übersteigerten Kraftakzents: Offenbar ist die Form dauerhafter als der Inhalt.

Mit dieser Auseinandersetzung scheint ein Punkt von grundsätzlicher Bedeutung berührt. In der Kindheit geht der Wechsel von einer Entwicklungsstufe zu anderen gewissermaßen "von selbst". In der Pubertät muß der Jugendliche selbst mithelfen; denn gerade darum geht es ja: daß das Ich ins Spiel kommt, daß die Fähigkeit zur Selbstleitung wach wird.

Diese allgemeine Feststellung gilt auch für das Teilgebiet des Films. Der Wechsel der Filmneigungen ist nun nicht mehr, wie etwa in der Kindheit der Wechsel der Lesethemen, nur eine mehr oder weniger zwangsläufige Abfolge von Stadien. Der Jugendliche "wächst" nicht im gleichen Sinn vom "Wildwestalter" in die nächste Geschmacksstufe wie das Kind vom "Märchenalter" ins "Wildwestalter". Der Übergang wird nunmehr das Ergebnis einer bewußten Auseinandersetzung.

Diese wird besonders erschwert durch die "öffentliche Meinung" der Vorpubertät. Wie sehr deren Werturteile für den einzelnen selbstverständliche Richtschnur sind, zeigen Äußerungen wie: "Nicht immer müssen Gangster- und Sittenfilme gute Filme sein". (15; 8/11 2. Me) Mit einiger Vorsicht kann man von hier aus die starke Affektbesetzung der Kritik nicht nur als charakteristisch (für die Halbstarke) sondern auch als sinnvoll für die Entwicklung bezeichnen: Der affektive Schwung ist vielleicht notwendig, um den Bruch mit der alten Gewohnheit und der vertraut gewordenen Meinung zu schaffen.

In diesem Sinn ist das massive Losziehen der 16-jährigen über den Wildwester, etwas überspitzt ausgedrückt, als eine Art "Lösungshaß" zu bezeichnen.

Der 12-jährige geht nicht mehr in Märchenfilme - der 16-jährige will nicht mehr in Wildwester gehen, wobei er, wegen des Druckes der anderen auch noch "Mut haben" muß (16;7/29 3.Fm), wenn er seinen eigenen Weg finden will.

Daher sind auch im Jugendalter die einzelnen Entwicklungsabschnitte viel weniger scharf voneinander abgegrenzt und lange nicht so allgemeingültig. Auf den Film bezogen: Die einen kommen früher zur Ablösung vom Wildwester, die anderen später und manchen gelingt sie überhaupt nicht, etwa dem 16- bis 25-jährigen Stammpublikum der auf "Western" spezialisierten Kinos (Wasem, a. a. O., S. 71).

Diese Deutung klingt zunächst wohl etwas gewagt. Aber es werden im weiteren Verlauf der Untersuchung weitere Ergebnisse anfallen, die in dieselbe Richtung weisen und ihren Gewißheitsgrad erhöhen.

Wenn nun also der Wildwestfilm so massiver Ablehnung verfällt, welche Gattung tritt dann an seine Stelle? Nach der Tabelle scheint es der "Naturfilm" zu sein. Diesem Sammelbegriff wurden auch die seltener gebrauchten Stimmen für Kultur-, sowie Berg-, Tier- und Heimatfilme zugeschlagen, da ihre Qualitäten durchweg mit den gleichen Argumenten begründet wurde wie die der Kulturfilme. Eine Würdigung dieses an sich ja hochofreulichen Umstandes muß allerdings zwei einschränkende Momente berücksichtigen. Erstens stimmt der Sprachgebrauch der Jugendlichen mit dem der Erwachsenen hier (wie in verschiedenen anderen Punkten) nicht überein. Was alles unter der Rubrik "Kulturfilm" läuft, ist gelinde gesagt überraschend. Etwa:

"Filme wie der "Klosterjäger", der Geigenmacher von Mittenwald, Al Alama (El Alamein?), Glückliche Reise, Zur Hölle und zurück, sind gute Kulturfilme." (14;8/5 1. Dr.)

"Ich bin nur für Wissenschaftliche Filme eingestellt wie 1000 Meilen unterm Meer, Inferno ..." (16;4/Sol0, 2. Me)

Daß "Saat der Gewalt" oder "Die Faust im Nacken" bei den Jüngeren durchweg unter "Gangsterfilm" rangieren, ist bei dem üblichen Sprachgebrauch schon fast nicht anders zu erwarten.

So kraß sind die Abweichungen natürlich nicht immer. Im allgemeinen gelten die Disneyfilme aus Wüste und Prärie als "die" Kulturfilme. Andere Titel werden kaum genannt. So großartig die "Wunder der Prärie" tatsächlich sind, es muß doch auch etwas bedenklich stimmen, wenn ihre mehr auf Sensation gestimm-

te Naturschau zum allein bestimmenden Modell wird.

Zweitens ist es von vorneherein klar, daß sich die Rentabilität von Kulturfilmen besonders leicht belegen und sprachlich formulieren läßt. Inzwischen hat sich bei Befragungen ja öfter herausgestellt, daß sogar Erwachsene ihre Filmgewohnheiten in Interviews gerne etwas aufwerten, um so mehr dann Jugendliche. (Zuletzt Müller, B 15 S. 143 f.) Infolgedessen darf diese betonte Bevorzugung des Kulturfilms nicht als Gradmesser des tatsächlichen Filmkonsums angesehen werden. In diesem Punkt haben die Ergebnisse der Erhebung nur theoretischen Wert.

Daher darf hinter dem Absinken der Zahlen in Tabelle 4b auch nicht ohne weiteres ein tatsächliches Nachlassen der Kulturfilmbeliebtheit mit fortschreitendem Alter gesehen werden. Beide der eben angeführten Gründe sind an diesem Tabellenstand beteiligt: Die Älteren fassen die Begriffe schärfer und damit enger und sie sind in ihrer intellektuellen und sprachlichen Entwicklung schon so weit, daß sie auch die "Rentabilität" etwa von "Verdammt in alle Ewigkeit" begründen können.

Diese Diskrepanz zwischen Tabelle 3b und tatsächlicher Praxis zeigt ein Vergleich mit Tabelle 3c. In den Fragebogen 1958 konnten sich die Jugendlichen ohne den Zwang zur Begründung ihrer Filmwahl äußern und nun zeigt sich ein ganz anderes Bild. Der Kulturfilm ist weit abgefallen, an der Spitze stehen "harte" Filme, mit weitem Abstand der Kriegsfilm, was auch den Beobachtungen, die man in Großstadtkinos machen kann, entspricht. Es scheint, daß sich im Punkt der bevorzugten Filmgattungen die schriftlichen Angaben in den Fragebögen mehr mit der Wirklichkeit decken als beim Kinobesuch.

Daß der Kriegsfilm so beliebt ist, dürfte wohl daran liegen, daß er mehreren, an sich recht entgegengesetzten Motiven der Jugendlichen in einer fast idealen (genauer: von ihnen als ideal empfundenen) Weise entgegenkommt: dem Motiv, die Wirklichkeit zu sehen, etwas fürs Leben zu lernen und gleichzeitig dem Verlangen nach Dramatik und Kampf. Es wird später, bei der Untersuchung der Frage, was eigentlich an aufspürbarem Wissen von den vielen Filmen hängen bleibe, noch näher belegt werden, daß viele Jugendliche gerade Kriegs- und Militärfilme ausgesprochen unter dem Aspekt sehen, hier erfahren zu können, was ihnen in Bälde selber in Form des Wehrdienstes bevorsteht. Dies geht so weit, daß sie hier schon nach Tricks Ausschau halten, wie sie es anstellen könnten, "sich zu belzen" oder jedenfalls nicht allzu arg unter die (Drill-) Räder zu geraten. Zweifellos hat der weite Vorsprung des Kriegsfilms vor dem "Kriminalen", der ihm ja an Spannung nicht nachsteht, hier seinen Hauptgrund.

In bezug auf Kampf und Auseinandersetzung entspricht der Kriegsfilm durchaus dem Wildwester. Nur legt er erstens auf dessen moralische Seite wenig Wert und betont mehr die von ethischen Erwägungen unabhängige Schneidigkeit und zweitens ist er eben völlig realistisch oder gibt sich zumindest so: Das ist wirklich geschehen, keine Sage aus den Rocky Mountains. Beides, das Herausstellen des Draufgängertums jenseits von Gut und Böse und die dokumentarische Wirklichkeitstreue (man denke nur an die beliebten Wochenschau-Einblendungen), auch die nur scheinbare, kommt der Mentalität des Jugendlichen stark entgegen.

Gefährlich wird dies vor allem dann, wenn er über die Entwicklungsstufe des Wildwesters noch nicht hinausgekommen ist und gleichzeitig in das für den 16- und 17-jährigen so typische Stadium des uferlosen Kritisierens gerät. Dann sieht er auch im Kriegsfilm nur eine Art von Texasreißer.

Das Grauen der Massenvernichtung, das für den wissenden Erwachsenen auch aus schlecht gemachten Kriegsfilmen spricht, wird für ihn zur Mache. Die Toten gehören eben mit dazu, damit sich "was rührt"; der Krieg wird zum Spannungseffekt, der Rußlandfeldzug zum abwechslungsreichen Abenteuer.

Im übrigen bringt die Tabelle 3c nichts Bemerkenswertes mehr. Weitere Aufschlüsse über die Filminteressen der Jugendlichen finden sich in ihren Ausführungen zu den Eigenschaften der Filme.

b) Filmeigenschaften

Nach der Angabe von Filmgattungen und Filmtiteln ist das Aufzählen von Eigenschaften die dritte Möglichkeit, die rentablen Filme von den nicht rentablen abzuheben. Neu hinzu kommt hier das Moment der Filmbeurteilung. Wie Tabelle 3d zeigt, steigt ihre Verbreitung in den einzelnen Jahrgängen mit wachsendem Alter stark an. Daß sowohl die positiven wie die negativen Stimmen anwachsen, geht, wie schon bei der Verwendung der Filmgattungen und Einzelfilme erwähnt, wohl auf zwei Ursachen zurück. Erstens gibt es in jedem Jahrgang eben Freunde und Gegner des Films, und wie schon Tabelle 2a zeigte, wachsen beide Gruppen auf Kosten der Unentschiedenen im Lauf der Entwicklung immer stärker an. Zweitens führt die allgemeine geistige Reifung im Verein mit dem Selbstständigkeitsstreben zu einer immer differenzierteren und umfassenderen Kritikfähigkeit.

Was die Niederschriften der 19-jährigen aber über das Quantitative hinaus von denen der Jüngeren unterscheidet, ist auch hier wieder der wesentlich ruhigere und gemäßigte Ton. Die Filmbeurteilung der Jüngeren spielt sich fast durchweg im Bereich der Kraftausdrücke ab. Schund, Mist, Quatsch sind gängige Vokabeln. Tabelle 3d greift aus diesem Vokabular den "Schundfilm" heraus. Bei

den 14-jährigen findet er sich in rund einem Fünftel der Aufsätze, bei den 19-jährigen in keinem einzigen! Ähnlich würde das Ergebnis bei den genannten anderen Prädikaten ausfallen.

Die Zusammenstellung der negativen Äußerungen insgesamt in Tabelle 3d darf also nicht einfach so interpretiert werden, daß ein Teil der Jugendlichen mit fortschreitendem Alter dem Film gegenüber schlechthin kritischer würden, so wenig, wie das Ansteigen der positiven Äußerungen als Ergebnis entsprechen der wachsender Zuneigung beim anderen Teil der Jugendlichen gedeutet werden dürfte. In beiden Fällen ist die Einstellung der Älteren nicht ein bloßes Fortsetzen früherer Haltungen, sondern das Ergebnis einer Umstellung. Sie läßt sich vielleicht am ehesten mit dem Begriff der Distanzierung bezeichnen. Die 19-jährigen geht der Film nicht mehr so nahe wie den 14- und vor allem den 16-jährigen. Das ist durchaus erklärlich; sie haben jetzt andere Sorgen.

Damit verbindet sich eine Beruhigung. Sie sind weder in ihren positiven noch in ihren negativen Äußerungen so hektisch und aggressiv. In Einzelfällen kann man schon von einer überlegenen Beurteilung sprechen, die dem Film - dem schlechten wie dem guten - wirklich gerecht wird.

Im einzelnen lassen sich die von den Jugendlichen geforderten Eigenschaften des rentablen Films auf vier Punkte zurückführen. Ein Film rentiert sich, wenn er

etwas Neues bringt,
gut unterhält,
die Wahrheit sagt,
filmisch gut gemacht ist.

Die erste Forderung wird am häufigsten erhoben. Auf die kürzeste Formel gebracht sind das die Aussagen, die im Kino "sehen wollen, was man sonst nicht sehen kann" (16/31). Sie seien im folgenden unter dem Sammelbegriff der "Erlebnisausweitung" zusammengefaßt.

Das Ausmaß der im Kino auf die jugendlichen Zuschauer einströmenden Erlebnisausweitung ist so groß, die damit zusammenhängende Problematik so schwierig zu durchschauen, daß es zweckmäßig erscheint, sie in einem eigenen Kapitel zu untersuchen. Hier sei zunächst nur das Verhältnis der genannten Forderungen zueinander kurz beleuchtet.

Tabelle 3d zeigt, daß auch hier eine deutliche Alterskorrelation vorliegt: Sämtliche Eigenschaften werden mit zunehmendem Alter häufiger genannt. Der allgemeine geistige Reifungsprozeß ergreift alle Beurteilungskategorien gleichmäßig, ohne eine auf Kosten der anderen zu bevorzugen.

Bezeichnend für den Altersfortschritt ist darüber hinaus, daß er die Verbindung zwischen den einzelnen Beurteilungsrichtungen enger macht. Die Jüngeren wollen bildende oder unterhaltende Filme, die Älteren möchten beides zusammen.

"Es gibt Filme, die eine Fortbildung des Menschen herbeiführen und dadurch mit einem klaren Ja! zu beantworten sind.

... Es gibt auch Filme, die der Mensch nur aus Langeweile besucht. In diesem Fall bin ich ein klarer Gegner." 14, 10/11, tZ

"Ich gehe nur ins Kino um mich zu unterhalten da von einem gewöhnlichen Film nicht viel zu lernen ist."

14, 8/27, 1. Fm

"Man kann aus diesen Filmen lernen und sich erholen." 18, 8/32, 3. Fm.

"Man erlebt darin die gleiche Spannung wie in einem Reisser und lernt nebenbei noch eine fremde Welt mit ihren Pflanzen und Tieren kennen." (Über "Vorstoß nach Paititi") 16, 9/110, 3. Fm

Diese beiden Kennzeichen des guten Films, daß er viel Neues biete und unterhalte, stehen im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen, filmische Kategorien im engeren Sinn werden wesentlich seltener in Anspruch genommen.

Bei den Jüngeren beschränkt sich die Kritik auf abfällige Bemerkungen über Tricks, Helden, die immer siegen, und vor allem Handlungen mit immer dem gleichen Inhalt. In nennenswertem Ausmaß und vor allem in Verbindung mit einigermaßen fundiertem Wissen treten filmkundliche Begriffe erst bei den 18- und 19-jährigen auf. Sie sind auch schon so weit, einigermaßen zwischen den einzelnen filmischen Seiten zu unterscheiden, etwa zwischen guten Schauspielern und schlechten Rollen (17, 0/101) oder zwischen Aufnahmen und Handlung (17, 5/26). Im großen und ganzen macht sich hier aber doch das Fehlen jeder filmkundlichen Schulung bemerkbar. Den Jugendlichen geht fast durchweg die Sicherheit im Gebrauch auch der einfachsten filmischen Grundbegriffe ab. Die meisten versuchen erst gar nicht, das Kino von dieser Seite aus anzugehen, und bei den wenigen, die es doch tun, hat man zumeist den Eindruck, daß sie nicht wissen, wovon sie reden.

c) Filmauswahl

Alle die bisher untersuchten Bemühungen, den guten Film zu charakterisieren, haben naturgemäß nur dann einen Sinn, wenn sie in die Tat umgesetzt werden, mit anderen Worten, wenn der Filmbesuch wirklich nach Auswahl erfolgt. Doch damit steht es nicht zum besten.

Wie Tabelle 4 zeigt, ist es im Gesamtdurchschnitt nur etwa ein Viertel der Jugendlichen, das diese Konsequenz zieht. Die Alterskorrelation war zu erwarten: Erstens gehen die Älteren ohnehin seltener, zweitens sind sie den Schwierigkeiten der Filmbeurteilung besser gewachsen. Aber auch sie steuern ihren Kinobesuch nur zu einem Drittel durch bewußte Auswahl. Zieht man in Rechnung, daß die Praxis in solchen Fällen ohnehin meist beträchtlich hinter der Einsicht zurückbleibt, so ergibt sich ein ziemlich ungünstiges Bild. Der Filmkonsum der Jugendlichen richtet sich weit mehr nach den Suggestionen des Angebots und irgendwelchen Zufälligkeiten der äußeren Beeinflussung (Reklame, Freunde usw.), als nach klaren eigenen Entschlüssen.

So düster das Bild ist, so erklärlich ist es aber auch. In den Aufsätzen finden sich immer wieder die Klagen über die Schwierigkeiten der Auswahl. Sie spitzen sich im Grunde alle auf die Frage zu: Wie soll ich vorher wissen, ob sich der Film rentiert?¹⁾ (15, 7/17). Man kann den Jugendlichen wirklich nicht vorwerfen, daß sie diese Frage gleichgültig ließe. Sie versuchen buchstäblich alles Mögliche. Am einfachsten ist es, von Titel und Thema auszugehen, und weniger Anspruchsvolle befinden sich recht wohl bei diesem Verfahren. (16, 2/9, 17, 7/5) Aber die Mehrzahl ist sich darüber einig, daß dies "oft das Verkehrteste" ist²⁾ (17, 7/14). Überhaupt wird die Reklame immer wieder als Hauptübel gebrandmarkt; sie ist sehr häufig daran schuld, daß sich das Eintrittsgeld nicht rentiert³⁾ (z. B. 15, 8/22).

So werden denn Mittel und Wege gesucht, aus dem Wirrwarr des Angebots das Gute herauszufinden. Die einen horchen bei Bekannten herum⁴⁾ (17, 2/13), andere richten sich nach der Kritik in der Zeitung oder in den konfessionellen Filmblättern (17, 4/14⁵⁾, 17, 6/27⁶⁾). Die ganz vorsichtigen warten das Echo in der Öffentlichkeit ab und gehen erst, wenn "der Film überall als wirklich gut und sehenswert angepriesen wird" (17, 10/19, ähnlich 15, 1/13). Brave Jungen suchen sich mit den Eltern einen empfohlenen Film aus (16, 7/5) oder übernehmen die Meinung der Vorgesetzten⁸⁾ (17, 5/23). Manche verlassen sich auf die Kompetenz der Kommissionen und bevorzugen preisgekrönte Streifen (17, 1/28¹⁰⁾,

1) Die kleinen hochgestellten Ziffern bei den Quellenhinweisen beziehen sich auf die Zitate in Anhang II, S. 144 ff.

15, 3/8¹¹), oder schließen sich einem Filmclub an und sind damit aller Auswahlorgen enthoben (18, 11/14, 2. El).

Allein mit all diesen Mitteln ist kein durchschlagender Erfolg zu erzielen. Denn - das liest man immer wieder - jeder hat seinen eigenen Geschmack. Und so suchen sich die Selbständigeren von fremdem Urteil unabhängig zu machen (18, 9/13)¹² und sich auf den eigenen "Riecher" (16, 9/10)¹³ zu verlassen. Das kann so weit gehen, daß die Auswahl negativ wird: "Wenn ich die Kritik der Filmbearbeitung lese, suche ich mir meistens die verpönten Filme heraus und weiß dann 100%ig, daß sich für diese Filme das Geld rentiert." (14, 8/29) Diese negative Form benützt besonders gern das Jugendverbot (das 1956 ja noch ausgesprochen wurde) als Anhaltspunkt. Dies ist zwar ohnehin bekannt; aber daß es so offen und ungeniert, oft mit kräftigem Akzent des Prahlers zugegeben wird, stimmt doch nachdenklich.

Die einen stellen noch fest, daß Jugendliche in verbotene Filme trotz des Verbotes gingen (16, 10/22, 2. Wzm), die anderen aber, daß sie es gerade wegen des Verbotes taten (16, 7/28, 3. Fm):

"Ich geh ja auch bloß in solche Filme die Jugendverbot sind weil wir da nicht dürften ausgerechnet solche filme schaue ich mir an. Sonst würde ich ja gar keinen Besuchen." (16, 7/30, 3. Me)

Angesichts solcher Äußerungen drängt sich doch die Frage auf, welchen Sinn unsere Bemühungen um den Jugendschutz haben, wenn die Überwachungspraxis derartige Gewohnheiten hochkommen läßt.

Wirklichen Sinn hätte das Selbständigkeitsstreben des Jugendlichen nur, wenn Substanz dahinterstünde. Auf diesen Gedanken kommt nur ein einziger:

"Wenn man sich etwas bei Schauspielern und Rigseuren auskennt so kann man einen Film zum großen Teil schon von vorn herein beurteilen. Wenn man darauf achtet wird sich das Geld fürs Kino rentieren." (18, 4/28, 3. Fm)

Wenn man sich etwas bei Schauspielern und "Rigseuren" auskennt ... Drastischer könnte die Misere der Filmauswahl kaum zum Ausdruck kommen, als in dieser rührenden Orthographie: Es fehlt einfach an den primitivsten Voraussetzungen. Die Aufsätze der Schüler sind so gespickt mit falschen Vorstellungen vom Filmwesen, daß es sich lohnte, eine eigene Untersuchung darauf anzusetzen. Jedenfalls ist es kein Wunder, wenn sie mit dem schwierigen Geschäft der Filmauswahl nicht zurande kommen, und noch viel weniger mit der Verarbeitung.

Sie spüren das auch selbst. Es gibt zwar Jugendliche, die feststellen, sie sähen sich nur die Filme an, die gut für sie seien (14, 8/30)¹⁵, als gäbe es nichts Einfacheres und Selbstverständlicheres. Aber das ist eine sehr kleine Minderheit. Die meisten sind sich der Unzulänglichkeit ihrer Auswahlmethoden sehr wohl bewußt. Sie wissen nur nicht, wie sie es besser machen könnten. Sie wurschteln sich irgendwie durch, dauernd von dem Unbehagen geplagt, daß sie ihr Geld für minderwertiges Zeug ausgeben. Dieser Zwiespalt in der Einstellung zu Kino und Film ist vielleicht das bemerkenswerteste Ergebnis der Aufsatzauswertung. Er wird im nächsten Abschnitt ausführlicher erörtert.

4. Der Zwiespalt in der Einstellung zum Film

Die Einstellung des Jugendlichen zum Film gilt im allgemeinen als relativ klar und eindeutig. Man sieht im Kino ein Unterhaltungsmittel der Jugend, ihr Tor zum Leben, ihren Abenteuerersatz, der ihr auf billige Weise eine meist als etwas zweifelhaft angesehene Erfüllung ihrer Wünsche und Träume verschafft. Die Untersuchungen von soziologischer Seite haben diese Ansicht noch bestätigt und weitergeführt durch die Begriffe der "Habitualisierung" und "Institutionalisierung": Der Filmkonsum der Jugendlichen sei schon so zur Gewohnheit geworden, daß sie ihn kaum noch als bewußte Tätigkeit empfänden, sondern weiterhin nur mehr oder weniger mechanisch mitmachten (Schelsky, A 13 S. 350 ff.)

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen jedoch ein anderes Bild. Die Aufsätze bestätigen dabei den Eindruck aus vielen Gesprächen: Der Film ist der Mehrzahl der Jugendlichen eine ausgesprochen problematische Sache. Sicher, ihr Konsum ist ziemlich hoch, und es besteht sogar Grund zu der Annahme, daß die in den Befragungen meist genannten Durchschnittszahlen zwischen 2 und 3 Filmbesuchen im Monat in Wirklichkeit noch zu niedrig sind. Aber die Jugendlichen fühlen sich bei ihren häufigen Kinogängen keineswegs wohl; sie möchten und möchten nicht, sie kritisieren und schimpfen und gehen trotzdem.

Wenn diese Erscheinungen im folgenden unter dem Begriff des Zwiespalts zusammengefaßt werden, so ist es im Interesse der Klarheit zweckmäßig, zunächst einige ähnlich aussehende - und zweifellos auch damit verwandte - Grundzüge des jugendlichen Filmlebens davon abzuheben. Mit Zwiespalt ist nicht der Abstand zwischen Kritikbedürfnis und wirklicher Kritikfähigkeit gemeint, der viele Äußerungen kennzeichnet; auch nicht der Gegensatz zwischen behaupteten Geschmacksgrundsätzen und tatsächlichem Filmbesuch, womit das weiter oben schon erwähnte Konsumdurcheinander einige Züge gemeinsam hat.

Unter dem Zwiespalt des jugendlichen Filmerlebens ist vielmehr das bewußte Unbehagen zu verstehen, das klare Wissen, daß der Filmkonsum, so wie er konkret aussieht, nicht in Ordnung ist, ohne daß daraus aber eine Konsequenz gezogen wird. Also Konsumgewohnheit wider besseres Wissen. Dieses Wissen kann sich auf "die anderen" beziehen, auf "die Jugendlichen", die unklugerweise in schlechte Filme laufen; von Zwiespalt im eigentlichen Sinn ist aber erst dann die Rede, wenn der Jugendliche sich selbst mit einschließt.

a) Erscheinungsformen

Die geläufigste Formulierung der Jugendlichen über diesen Punkt ist die Wendung: "Mich hat schon oft das Geld fürs Kino gereut." Dabei kann die Feststellung alle möglichen Nuancen haben, sie kann gelegentliche Anwandlungen wiedergeben (15, 9/33, 2. Wzm)¹, eine länger dauernde Unzufriedenheit beschreiben (17, 8/107, 3. Fm)² oder einer kräftigen Verbitterung Luft machen (16, 7/4, 2. Fm)³. Manche ärgern sich ein wenig, andere sind "entsetzlich enttäuscht" (16, 7/14, 3. Fm)⁴.

Diese Formulierungen gehen wohl zum Teil auf die Vorliebe vieler Jugendlicher zurück, sich grundsätzlich nur in Kraftworten auszudrücken. Wir haben aber trotzdem allen Grund, sie ernst zu nehmen. Wer öfter mit Jugendlichen zusammenkommt, weiß, daß nichts leichter ist, als ein lautstarkes Geschimpfe über den Quatsch im Kino in Gang zu bringen; es ist manchmal erstaunlich, was hier an Kritikbedürfnis bereit steht und sozusagen nur auf eine Gelegenheit wartet, loszubrechen.

Diese Enttäuschung nach dem Kinobesuch ist das logische und (psycho-logische) Gegenstück zu der Unsicherheit vorher, die in dem vorausgehenden Kapitel über die Frage der Auswahl geschildert wurde. Beides hängt natürlich eng zusammen, denn jede Enttäuschung beeinflusst wieder den Entschluß für den nächsten Besuch (15, 7/15, 1. Me⁶; 15, 9/II 22, 3. Fmd⁵).

In Tabelle 5 sind diejenigen Aufsätze erfaßt, in denen der Zwiespalt ausdrücklich ausgesprochen ist; bei der Kürze und Unbeholfenheit vieler Aufsätze ist sein tatsächliches Ausmaß aber unsicher. Wahrscheinlich liegt es wesentlich höher. Bemerkenswert ist die Alterskorrelation; sie zeigt sich in der Gipfelkurve mit Maximum bei den 16-jährigen. Damit läuft sie parallel mit anderen Ergebnissen, insbesondere Tab. 1, 2 und 3. Von besonderer Bedeutung scheint der Zusammenhang mit den Besuchszahlen zu sein: Ausgerechnet der Jahrgang, der am unzufriedensten mit dem Kino ist, geht am häufigsten! Natürlich ist der Zusammenhang auch umgekehrt zu sehen: Weil sie so oft gehen (und über die Technik

der Auswahl nicht Bescheid wissen), sind sie auch am öftesten enttäuscht. Auch die in diesem Alter auftretende Distanzierung von den Kinogewohnheiten der Kindheit (Tab. 5) weist darauf hin, daß hier ein wichtiger Angelpunkt der Entwicklung liegt.

In den folgenden Jahrgängen hält die kritische Einstellung an, sie wächst eher noch (Tab. 2, Nein-Antworten, Tab. 3d, Negatives insgesamt) und nun schlägt sie auch in die Handlung durch: der Kinobesuch geht wieder zurück. Etwa von 19 Jahren ab wird die Gesamteinstellung zum Kino in einem erneuten Umschwung wieder positiver, aber das eigentliche Fieber ist gleichsam überwunden, die Besuchszahlen bleiben niedrig. Das Endergebnis ist eine Art Aussöhnung, ein Einpendeln auf eine mittlere Linie sowohl des Besuchs wie der Kritik.

Das positive Bild, wie es die quantitativen Ergebnisse nahelegen, ist aber in dieser Form falsch. Die Entwicklung verläuft leider erheblich weniger erfreulich. Das ergibt die qualitative Analyse, insbesondere der Anlässe und Ursachen und der von den Jugendlichen versuchten Lösungen.

b) Anlässe und Ursachen

Wenn man in Gesprächen mit Berufsschülern mitten in eine der oben erwähnten kollektiven Philippikas über den Film hineinfragt: "Warum geht ihr denn dann so oft?" so herrscht meist verlegene Stille. Sie wissen es selbst nicht. "Ich weiß eigentlich manchmal gar nicht warum ich überhaupt ins Kino gehe." (Monatl. Kinobesuch: 10mal!) (16, 2/So8, 2.El) Zögernd und unsicher kommen dann Vermutungen, die sich im Grunde fast alle auf zwei Feststellungen zurückführen lassen: "Man wird hineingelockt und wenn man erst einmal drinsitzt, denkt man nicht mehr daran, daß alles Schwindel ist" und die Gegenfrage, die eines der wesentlichsten Lebensprobleme der werktätigen Jugendlichen auf eine bestürzende Weise deutlich macht: "Was soll man denn sonst tun?"

Die Verlockung spielt in den Schilderungen des Zwiespalts eine zentrale Rolle. Am häufigsten werden zwei Quellen genannt: die Reklame (15, 8/22, Ma) und die Freunde. 21, 5/15, 3.Fm⁷; 16, 8, 2.El. Dabei sind aber meist nicht Freunde im vollen Sinn des Wortes gemeint, sondern die als Kameraden, Kollegen, Bekannte bezeichneten lockerer verbundenen Altersgenossen. Einer schreibt ausdrücklich, daß er viel seltener ins Kino gehen würde, wenn er "einen richtigen Freund oder Freundin hätte", und fährt dann fort: "Da dies aber nicht der Fall ist lasse ich mich von meinen Kameraden leider immer wieder mitziehen". (16, 10/II 77, 3.El) Ein Beispiel dafür, wie wohltätig der Einfluß eines Freundes sein könnte, liefert der Aufsatz eines 17-jährigen (17, 6/7, 2.El⁹).

Mit diesen Verlockungen ist aber die Frage nicht beantwortet. Denn weder Plakate noch Kameraden könnten zu etwas veranlassen, dem nicht eine innere Bereitschaft entgegenkäme. Die Verlockung ist nur der Anlaß; die eigentliche Ursache liegt tiefer, besser gesagt, die Ursachen, denn es sind ohne Zweifel mehrere. Von den Jugendlichen selbst wird an dieser Stelle immer wieder die schon zitierte Freizeitfrage gestellt: "Was soll man denn sonst tun?"¹⁰ Sie detaillieren meist; vor allem sind es der Sonntag und das Wetter, welche das Freizeitproblem für den einzelnen akut werden lassen. Ein verregneter Sonntagnachmittag scheint für viele einer Gefängnisstrafe gleichzukommen; wenn dann noch eine beengte Wohnung hinzu kommt - "Den ganzen Tag in der Küche sitzen" (15, 11/So 50, 2. Me¹¹) - scheint der Kerker fertig zu sein. Im Sommer gibt es noch das Baden (15, 9/122, 2. Wzm¹²), im Winter das Skifahren (15, 11/II 31, 3. Fmd¹³); am fühlbarsten ist die Freizeitnot in den Übergangszeiten des Herbstes und des Frühjahrs.

Daß sie von den berufstätigen Jugendlichen erheblich stärker verspürt wird als von den Oberschülern, wurde schon in der soziologischen Einleitung erwähnt. In ihrem Zusammenhang nimmt nun der Film, das geht aus den zitierten Äußerungen deutlich hervor, eine besondere Stellung ein. Er ist hier nicht nur fester Bestandteil des Freizeitprogramms, sozusagen ein Abschnitt unter mehreren anderen, der eben, turnusmäßig "dran" kommt und erledigt wird wie die anderen. Ihn unterscheidet von den anderen Freizeitbeschäftigungen seine vorzügliche Eignung zum "Nothelfer". Sie liegt in drei Vorzügen: Er vertreibt die innere Leere prompt und zuverlässig, weil seine Eindrücke intensiv und abwechslungsreich sind: Fußballspielen ist letzten Endes immer das gleiche, aber zwischen "Quax" und "Rififi" liegt eine Welt. Zweitens kosten seine Eindrücke weder viel Geld noch viel Anstrengung, sie erfordern keine Initiative, deren Fehlen schon in der Einleitung (S.45f.) als Hauptfaktor des Freizeitproblems bezeichnet wurde; und drittens steht er unverändert, zu jeder Jahreszeit, bei jedem Wetter, in der Stadt auch fast zu jeder Tages- und Nachtzeit, immer gleich zuverlässig zur Verfügung. Er wirkt bequem und sicher wie eine Pille; daher wird er entsprechend oft genommen. So sehen ihn sicher nicht alle Jugendlichen, aber doch ein recht beachtlicher Teil, und wenn einer einmal diesen "Pillencharakter" gespürt hat, so besteht die Gefahr, daß ihm der Geschmack auf der Zunge bleibt, auch in Filmen, die viel mehr sind als bloßer Zeitvertreib. Und von ihnen strahlt dieser Ruf auf andere Jugendliche aus, die sich verachtungsvoll vom "Kino" abwenden und sich wertvollere oder zumindest originellere "hobbies" suchen.

Wenn nun aber der Film so rasch und zuverlässig wirkt - woher dann die Unzufriedenheit? Warum fühlt der Jugendliche sich nicht wohl, wenn er ihn die Rolle des Zeitvertreibens spielen läßt, für die er doch offensichtlich so geeignet

ist? Warum reut ihn das Geld "furchtbar", wenn er im Kino die Zeit totsclug (16, 7/4, 2Fm³)? Hier ist zunächst an die besondere Rolle zu denken, welche das Geld im Verhältnis des Jugendlichen zum Film spielt. Er verdient sein Geld sauer genug und möchte "was dafür haben".

Dieses "Etwas" läßt sich schwer genauer darstellen. Vielleicht ist ein Grundzug wesentlich: Es soll Dauer haben; der Jugendliche ist mit seiner Geldausgabe meistens dann zufrieden, wenn er etwas eintauscht, was ihm bleibt, was er hernach "hat". Er will, mit einem Wort, Besitz.

Die amerikanischen Soziologen (Erikson etwa, oder Margaret Mead) kennzeichnen ja die westliche Kultur im Unterschied zu anderen vor allem durch die schlechthin beherrschende Rolle, die das Besitzstreben bei uns spielt, eben auch beim Kinogehen.

Nun behaupten zwar viele Jugendliche, daß man vom Film schon etwas "mitnehmen" und "haben" könne:

"Natürlich will ich mich im Kino auch unterhalten, aber ich will etwas länger was von dem Film haben, und nicht nur die 1 1/2 Stunden".

19, 10/5, 3. Fm.

Das ist dann der Fall, wenn man etwas lernt (18/20)¹⁴. Daher ja die überraschend große Rolle, welche das Lernen in der Argumentation der Jugendlichen für den Film spielt, daher aber eben auch die Unzufriedenheit, wenn er "bloß aus Langeweile" besucht wird. Denn in diesem Fall liegt die Vergänglichkeit nicht bloß darin, daß er eben vergänglich ist, wie andere Dinge auch, sondern daß er das Vergehen noch besonders antreibt, als Zeit-Vertreib.

Die Ausdrücke "Zeit-Vertreiben" und noch stärker "Zeit totsclagen" sind eben für den Jugendlichen mehr als bloße Metaphern, und vielleicht liegt in diesem besonderen Zeitgefühl des Jugendlichen ein noch wesentlicherer Grund für seine zwiespältige Einstellung zum Film, als in seinem Verhältnis zum Geld. Er ist dem "Sich-Zeitigen" (Lersch) alles Lebens noch näher als der Erwachsene, er fühlt in der Zeit noch ihren Eigenwert als Gabe des Lebens. Sie ist das Medium seines Lebensgesetzes, der Entwicklung, ihr Verschleudern hat daher wirklich etwas von der Tötung, der Lebensschädigung im eigentlichen Sinn. Der tiefste Grund für dieses Zeitgefühl ist sicher das "Pathos des Werdens" (Lersch), das bei vielen Jugendlichen auch von der lärmendsten Hetze des Tages nicht ganz übertönt werden kann.

Der Erwachsene will nicht werden, er will "etwas" werden, er erlebt seine Ziele ganz vom Nur-Zweckhaften her, jedenfalls soweit er zum Typ des Managers (im großen oder kleinen) gehört. Seine Zeit ist ein Mittel zum Zweck, der

Karriere und des Geldverdienens. Sie hat in seinem Erleben keinen Eigenwert und wird leichten Herzens weggeworfen, wenn nach Geschäftsschluß der Zweck, dem sie diente, von anderen Zwecken abgelöst wird.

Dem Jugendlichen ist, soweit überhaupt noch ursprüngliches, gesundes Empfinden in ihm lebendig ist, das Zeit-Vertreiben im Kino tief zuwider; er will nicht vergeuden, was eigentlich dazu da ist, seinem Leben die Möglichkeit der Entfaltung zu bieten. Gerade hierin liegt auch der Grund, warum er die Unterhaltung so nachdrücklich vom Zeitvertreib abhebt (vgl. S. 70). Unterhaltung ist für den Jugendlichen kein sinnloser Zeit-Vertreib. Ihr Sinn liegt auf einer ganz anderen Ebene, der des Spiels und der Entspannung.

Der Film hat etwas von einem Spiel in und mit Bildern, das eine nicht zu unterschätzende psychohygienische Wirkung hat: Nach der oft verkrampften Anspannung der Berufsarbeit, in die der junge Handwerker und Arbeiter (altersmäßig) viel zu früh und zu wenig vorbereitet, eintritt, kann er sich hier lösen und so wieder zu sich selber finden. Er kann - daß die ganze Unterhaltung oft nichts anderes ist als die Ablösung eines Betriebes durch einen anderen, im Grunde genauso verkrampften, ist eine Tatsache, die wohl nicht mehr ausführlich nachgewiesen werden muß.

Die schroffe Unterscheidung zwischen Langeweile und Spannungsbedürfnis, zwischen Zeit totschlagen und unterhalten, zeigt aber, daß sich die Mehrzahl der Jugendlichen oft leidenschaftlich gegen dieses Abgleiten wehrt.

Der letzte Grund für die Unzufriedenheit mit vielen Jugendlichen mit ihrem Filmbesuch liegt in ihrer Einstellung zum Film selbst. Sie nehmen ihn noch zu ernst, als daß sie seine Verwendung zum bloßen Zeitvertreib nicht als eine Art Degradierung empfänden. Sie nehmen ihn ernst, weil er ihnen das zeigt, was für sie das wichtigste schlechthin ist: das große, reiche, unübersehbare Leben; sie nehmen ihn ernst, weil er ihr Erleben mit einer unerhörten Kraft erregt; sie nehmen ihn ernst, weil sie sehen, welche Rolle er auch bei den Erwachsenen spielt. Dieses Ernstnehmen äußert sich vor allem in einem bei vielen vorhandenen Verarbeitungsbedürfnis. Man spürt das auch aus den Filmgesprächen immer wieder. Im allgemeinen ist der Jugendliche durchaus empfänglich für den Anspruch auf aktive Verarbeitung, den der Film, zumindest der gute, stellt. Wenn sie dem nicht genügen können, bleibt ein Stachel zurück:

"Natürlich wird man sagen, ein solcher Film führt zu Diskussionen und solche sind gut. Eine Diskussion über schwere Fragen können sich aber nur Erwachsene leisten, die 1. mehr Lebenserfahrung haben und 2. vielleicht schon in solchen Lagen waren. Der Jugendliche steht vor diesen Fragen und

kann nicht weiter. Deshalb reut mich des öfteren für solche Filme das Eintrittsgeld." 16, 10/101, 1. Fm

Der Grund für das Unvermögen, viele Filme geistig zu bewältigen, liegt nicht nur, wie der zitierte Junge meint, in dem Mangel an Lebenserfahrung, sondern vor allem auch in dem Mangel an Filmschulung. Darüber, daß das Verständnis, welches die Jugendlichen dem Film entgegenbringen, äußerst unzulänglich ist, besteht ja allgemeine Übereinstimmung. Ein Kapitel der vorliegenden Arbeit wird hierauf noch näher eingehen. Woher auch sollten die Jugendlichen das Rüstzeug haben, um dem komplizierten Phänomen Film zu Leibe gehen zu können? So ist die Unzufriedenheit mit dem Filmbesuch in vielen Fällen, und verhängnisvollerweise gerade bei guten Filmen und bei aufgeschlossenen Jugendlichen eine zwangsläufige Folge. Ein 16-jähriger Fernmeldetechniker schildert den Kreislauf des Zwiespalts sehr anschaulich:

"Während der Film läuft gefällt es mir ganz gut, erscheint jedoch das berühmte ENDE, so fange ich ganz von selbst an, die ganze Handlung noch einmal zu durchdenken und dabei komme ich meistens auf das Ergebnis, daß das ganze Geschehen, das mich zuerst beeindruckte doch ziemlich fade ist.

Es hat zur Folge, daß ich ziemlich enttäuscht bin und mir oft sogar das Geld leid tut, das ich für dieses zweifelhafte Vergnügen ausgegeben habe. Dann gehe ich eine Weile nicht mehr in das Kino, bis mir dann wieder einmal langweilig wird und ich im Moment nichts anderes weiß, als die Zeit im Kino totzusitzen." 16, 9/II 72, 3. Fmd

Soviel zur Form und Ätiologie des Zwiespalts. Als seine wesentlichsten Erscheinungsformen wurde die Unzufriedenheit vor und nach dem Kinobesuch festgestellt, also das Dilemma der Auswahl und die "Reue" über das Eintrittsgeld. Der Film ist zugleich begehrt und verachtet, gesucht und gemieden, ständig kritisiert und doch immer wieder besucht. Als mehr vordergründige Kausalfaktoren im Sinne von Anlässen fand sich in den Aufsätzen der Einfluß der Reklame und der Freunde. Sie wiesen dem Film im Gesamtzusammenhang des Problems der Freizeit jenen besonderen Platz zu, der den Zwiespalt in der Einstellung der Jugendlichen zu ihm auslöst: Sie sehen in ihm einerseits einen idealen oder zumindest oft den einzig möglichen Zeit-Vertreiber und fühlen sich andererseits nicht wohl, wenn sie ihn als solchen benützen. Als tiefere Ursachen dieses Zwiespalts versuchten wir vor allem den Gegensatz zwischen dem Bedürfnis und dem Unvermögen, das Filmerleben zu verarbeiten, herauszustellen. Dabei traten als allgemeine, nicht filmspezifische Haltungen noch die besondere Einstellung des Jugendlichen zum Geld und zur Zeit verschärfend hinzu.

c) Extreme Lösungsversuche, Besuchertypen.

Wie schon an Hand von Tabelle 5 gezeigt, erreicht der Zwiespalt in der Einstellung des werktätigen Jugendlichen zum Film etwa um das 16. Lebensjahr seinen Höhepunkt. Dann klingt er ab, die 19-jährigen haben sich wieder ziemlich beruhigt. Wie ist diese Entwicklung zu erklären? Eine Untersuchung ihrer Erscheinungsweisen wird die Beantwortung erleichtern.

Aus dem Teil der Jugendlichen, dessen Einstellung zum Film die Form des oben geschilderten Zwiespalts hat, bilden sich etwa ab 16 Jahren zwei Extremtypen, von denen jeder das Kinodilemma auf seine Weise zu lösen versucht: Der Kinogeher und der Filmgenießer.

Die Grundzüge des Kinogehers lassen sich in zahlreichen Aufsätzen nachweisen. Ausgangspunkt ist, wie gesagt, die normale Form des Zwiespalts:

"Obwohl ich jedesmal enttäuscht bin, gehe ich immer wieder hinein. Man läßt sich überreden oder sucht einen Ausgleich." 15, 8/II 16, 3. Fmd.

Der Übergang zum Kinogehen beginnt meist mit der Resignation:

"Ich möchte darüber nicht mehr berichten, denn mir ist es auch egal ob er Jugendverbot ist oder nicht, ich gehe ins Kino und immer ins gleiche weil wir nur eins haben und keine Auswahl, was will man anderes machen, darum nichts als rein." 16, 2/So7, 2. Wzm (10mal).

Das Sich-Abfinden mit dem Kinodilemma hat hier noch deutlich den Charakter des als unangenehm empfundenen Zwanges. Ein Stück weiter in der Entwicklung zum Kinogänger sind diejenigen, die sich mit diesem Zustand schon ganz gut ausgesöhnt haben:

"Ein Sonntagsnachmittagsvergnügen besteht bei den meisten, auch bei mir, aus einem Kinobesuch. Es ist doch etwas Schönes, zwei Stunden auf Polstersesseln zu ruhen, und dabei einen Film ansehen, in dem Männer mit Geld und schöne Mädchen ihr Können zum besten geben. Der Inhalt des Films interessiert uns vorerst überhaupt nicht. Es wird dann nach dem Film noch irgend etwas über die Handlung, über die Schauspieler diskutiert, dann ist der Film auch schon vergessen. Eine Beeindruckung kann das Thema des Films bei einem auf keinen Fall hinterlassen. Hat sich dann das Eintrittsgeld rentiert? Habe ich aus einem solchen Film einen geistigen Nutzen davon getragen? Ich muß diese beiden Fragen leider mit einem Nein beantworten. 17, 2/So 49, 3. Kl.

In diesem Zusammenhang wird der Gegensatz zwischen Kinowelt und Wirklichkeit relevant. Auch er gehört zum Bild des Zwiespalts: Die Jugendlichen durch-

schauen den Schein, können aber "trotzdem" nicht auf seine Wirkung verzichten:

"Es wird mir etwas vorgemacht von dem ich genau weiß, daß es im Alltag ganz anders aussieht. Aber es ist trotzdem schön." (monatl. Kinobesuch: 4mal) 14, 10/110, 1. Dr.

Auf diesem Stand des Sich-Abgefunden-Habens mit dem Zwiespalt bleiben sehr viele stehen. Der perfekte Kinogänger ist noch ein Stück weiter. Er hat sich nicht nur damit abgefunden, er hat den Zwiespalt ganz verdrängt. Er registriert ihn überhaupt nicht mehr. Wir bezeichneten ja oben als einen wesentlichen Grundzug des Zwiespalts seine Bewußtheit: Der Jugendliche weiß, daß das, was er tut, nicht in Ordnung ist, und trotzdem tut er's. Dieses Wissen wird nun verdrängt:

"Wenn ich immer vor dem Kino stehe reut mich das Eintrittsgeld nicht. Erst wenn ich dann darin sitze und der Film ist nicht schön, dann denke ich mir immer die 2 DM hest dir schpara könnä. Aber nach einer Stunde nach dem Kino ist es mir immer ganz ~~was~~st Egal." (Die Korrektur des letzten Wortes entspricht dem Original.) 17, 8/12, 3. El.

Bei diesem Jugendlichen ist die Verdrängung außerhalb des Kinos, sowohl vor wie nach dem Film, schon voll wirksam. Nur wenn er "darin" sitzt, spürt er den Zwiespalt noch; es ist nur mehr eine Frage der Zeit, daß dieser Rest auch noch verschwindet.

Diese Verdrängung wird von den einen gleichsam unter Gewaltanwendung erzwungen; sie reden sich selber ein, daß ihnen auch die schlechten Filme doch ganz gut gefielen:

"Mir kann jeder Film, auch wenn der Film gar nichts taugt, gefallen."
(Kinobesuch monatlich: 8-12mal) 14, 11/So 4, 1. Fm.

Andere nehmen Zuflucht zu einer forcierten Sachlichkeit; sie verdrängen nicht das Wissen, daß ihnen die meisten Filme nicht gefallen, sondern den Gefühlsgehalt dieser Tatsache und stellen kühl fest:

"Ich gehe rund 6mal im Monat ins Kino. Dabei sehe ich alle möglichen Filme. Der Film außer Rand und Band gefiel mir am besten. Die anderen waren ihr Geld nicht wert." 16, 11/II 78, 3. Kfz.

Das Endstadium des Kinogehers ist erreicht, wenn die Diskrepanz zwischen Gewohnheit und Einstellung überhaupt nicht mehr registriert wird. Dies ist bei den Jugendlichen der Fall, die in den statistischen Vorfragen eine wesentlich über

dem Durchschnitt liegende Besuchszahlangaben, im Aufsatz selbst aber den Film entschieden ablehnten.

"Rentiert sich das Geld fürs Kino? Nein! Die meisten Filme handeln meistens immer um das gleiche Thema Krieg und Liebe. Das ist das Geld nicht wert." (monatl. Kinobesuch: 5mal) 15, 8/29, 1. Fm.

"Das Eintrittsgeld für eine Kinovorstellung rentiert sich meiner Ansicht nach nicht ... der größte Teil der Filme sind nicht einmal Durchschnittsfilme." (monatl. Kinobesuch: 8mal) 16, 7/16, 1. Wzm.

Der Zwiespalt besteht jetzt nur mehr im Äußeren, im Gegensatz von Meinung und Tun; seine subjektive Seite ist verschwunden.

Diesem Typ des Kinogehers steht der des Filmgenießers gegenüber. Er kann mehr grob materialistisch ausgeprägt sein oder mehr nach der Seite des Ästheten hin:

"Es ist mit dem Film genauso wie jedem anderen Genuß, es muß nicht sein aber einen guten Film gesehen zu haben freut einen genauso wie ein gutes Stück Torte". 16, 10/II 75, 3. Ma.

"Geht ein Mensch ins Kino, um sich 2 Stunden lang unterhalten zu lassen, egal ob Räuber- oder Liebesfilm, für den ist der Film genauso wie ein Schafskopf und 2 l Bier im Wirtshaus. Ein Filmgenießer muß sich nach den Kritiken und nicht nach den Titeln richten ... Doch wird es keinen reuen, wenn er sich einen guten Film ... ansieht. Denn ein Mensch freut sich über jeden hervorragenden Schauspieler, sei's im Theater oder im Kino, die doch so voneinander verschieden sind." 18, 11/14, 2. El.

So verschieden beide Äußerungen sind - der zweite verurteilt ja gerade ausdrücklich die primitive Form von Genuß beim ersten -, sie haben doch beide eines gemeinsam: Sie sehen im Film ein Genußmittel, nur eben mit verschiedenem Grad der Verfeinerung. Daß sich der zuletzt zitierte 18-jährige einem Filmklub anschloß, kennzeichnet dies noch deutlicher.

Nun ist an dieser Lösung des Zwiespalts sicher etwas Richtiges, vor allem insofern, als sie dem Film gegenüber Aktivität entfaltet, während die Kinogehrer ja höchstens ihre Energie nach innen, für die Verdrängung des Zwiespalts aufwenden, dem Film gegenüber jedoch die Waffen strecken und sich einfach treiben lassen. Allein, es kann auch die Haltung des Filmgenießers, der die raffiniert-intellektualisierte Mythologie etwa des "Orphée" gleichsam auf der Zunge zergehen läßt, nicht befriedigen. Der Kinogehrer verdrängt das Problem, das ihm der Film stellt, der Genießer verfälscht es. Man stelle sich ihn nur einmal

in den "Fahrraddieben" oder in "La Strada" vor! Ja, man muß gar nicht so hoch greifen, schon der "Brücke am Kwai" gegenüber ist die Haltung des bloßen Genießen-Wollens unzulänglich.

Sicher gibt es genug Filme, in denen man sich ungestört dem Genuß des Bildspiels überlassen kann; aber als eine generelle Haltung gegenüber dem Film im allgemeinen ist dieser Weg abzulehnen. Die meisten Filme sind nicht für den Genuß, entweder weil sie zu schlecht oder weil sie zu gut dafür sind.

Quantitativ gesehen ist der Typ des Kinogehers unter den werktätigen Jugendlichen viel bedeutender als der des Filmgenießers. Dessen Hauptstamm findet sich bei den Höheren Schülern, und wahrscheinlich sind seine wenigen Vertreter unter den Berufsschülern auch zum größten Teil von dorthier gekommen. Konkret nachweisbare Züge des Kinogehers finden sich in rund 10 % der Aufsätze, insgesamt mindestens 25 % zeigen wenigstens Ansätze in dieser Richtung. Das dürfte wahrscheinlich der tatsächlichen Verteilung entsprechen.

Zwischen diesen beiden Möglichkeiten des Kinogehers und des Filmgenießers bleibt die große Masse der jungen Arbeiter in einem unentschiedenen Zwischenstadium. Sie finden sich mit der Unzulänglichkeit ihrer Filmverarbeitung irgendwie ab; der Mensch gewöhnt sich ja an Vieles. Im Lauf der Zeit tauchen andere Objekte auf, die sich in den Mittelpunkt des Interesses schieben und die Aufmerksamkeit vom Film abziehen. So wird die Auseinandersetzung mit dem Kino nicht eigentlich zu Ende geführt, sondern aufgegeben. Sie verläuft sich irgendwie, und der früher (d. h. vor allem bei den 16-jährigen) so energische Fluß versandet. Nur wenige finden den Weg zu einer wirklichen adäquaten Verarbeitung des Films, was im nächsten Kapitel noch im einzelnen darzustellen versucht wird.

Daher findet sich bei den Älteren kaum mehr ein den 16-jährigen vergleichbarer Zwiespalt der Filmeinstellung. Auch hier nimmt der Film keine Sonderstellung ein. So geht es auf sehr vielen Lebensgebieten, nur zu häufig gerade bei den wichtigsten. Die Fragen, die das Leben in unserer Zeit in seinen vielfältigen Formen und Möglichkeiten - zu denen eben auch der Film gehört - an den Jugendlichen stellt, werden selten wirklich wahrgenommen und ernst genommen. Sie werden meist überspielt und der äußeren Anpassung geopfert.

Hier müßte die Erziehung viel mehr als bisher ansetzen. Sie hat den Anpassungsprozeß, so notwendig er ist, zu einseitig gefördert und die Auseinandersetzung mit den tieferen Lebensfragen darüber vernachlässigt, ganz besonders die Berufsschule, die allerdings auch unter einem Stoff- und Zeitdruck zu arbeiten hat, den sich der Außenstehende kaum wirklich vorstellen kann. Trotz-

dem darf nicht nachgelassen werden, eine Umkehr zu fordern.

Die Pädagogik darf sich auf die Dauer nicht damit zufrieden geben, daß die Auseinandersetzung des Jugendlichen mit dem Film ja im Lauf der Zeit von selber aufhört. Ihre Aufgabe wäre es, das natürliche Verarbeitungsstreben aufzufangen und weiterzuleiten, damit das Mühen um Klarheit auch hier nicht einfach versiegt, sondern zu tragfähigen Einsichten und adäquaten Erlebnisweisen führt.

Von wesentlicher Bedeutung wäre es dabei, die Jugendlichen nicht zu überfordern, sondern den Anschluß an die Entwicklung des Filmverständnisses herzustellen. Das folgende Kapitel untersucht diesen zweiten, nach den Gewohnheiten und Interessen mehr auf den Kern zielenden Komplex des Verhältnisses der Jugendlichen zum Film genauer.

II. DIE ENTWICKLUNG DES FILMVERSTÄNDNISSES

Wie gerade in den Untersuchungen des Wissenschaftlichen Instituts nachgewiesen werden konnte, hat das Filmerleben des Kindes einen ausgesprochenen Tatsachencharakter (B 8, S. 12 ff.). Dies geht so weit, daß kleinere Kinder das Bild auf der Leinwand für leibhaftige (A 7, S. 66) Wirklichkeit nehmen. Auf dieser Stufe fehlt also noch eigentlich das Bildverständnis, d.h. die klare Trennung zwischen einem Gegenstand und seiner Darstellung auf der Leinwand. Soweit sich nach unserer Erfahrung ein Zeitpunkt angeben läßt, wird die Stufe des Bildverständnisses im Kino etwa um das Alter von 6 Jahren erreicht. Von hier ab beginnt die Entwicklung zum eigentlichen Filmverstehen zunächst mit der Auffassung einzelner Szenen. Wie sehr hier das Verstehen noch innerhalb der einzelnen Episode bleibt, und keine Verbindung zum Gesamtgeschehen herzustellen vermag, zeigen etwa die in dem erwähnten Aufsatz der Vierteljahresschrift mitgeteilten Stellen, wo Kinder Dinge komisch finden, die es zwar "an sich" sind, aber eben nicht in dem betreffenden Zusammenhang, etwa das aufgeregte Herumlafen des Jungen in "Heimweh", der seinen Freund Lassie, einen schottischen Schäferhund, vergeblich sucht.

Nach dem uns vorliegenden Material ist nun anzunehmen, daß diese Stufe des bloßen Szenenverständnisses für eine verhältnismäßig lange Zeit die Grundform des Filmverstehens bildet. Bei den Filmbeschreibungen der 10- bis 12-jährigen

ist es fast die Regel, noch bei den 13-jährigen findet es sich häufig und es gibt sogar 17- und 18-jährige, die offensichtlich auf dieser Stufe stehengeblieben sind. Auch wenn man berücksichtigt, daß zumindest in einem Teil dieser Fälle das tatsächliche Verstehen dem sprachlichen Ausdrucksvermögen voraus-eilt, wird man doch sagen können, daß die kindliche Auffassungskraft dem Spannungsbogen einer ganzen Spielfilmhandlung im allgemeinen noch nicht ganz gewachsen ist. Was in der Erinnerung zurückbleibt, ist nur in Ausnahmefällen mehr als eine lose Aneinanderreihung einzelner Szeneneindrücke. Ein Musterbeispiel bietet etwa folgende Beschreibung:

"Mein schönster Film war der rote Falke von Bagdad. Dieser Film wurde im Lichtspielhaus gezeigt. Der rote Falke kämpfte mit seinem Schwert und schlug viele tot. Nachher sah ich den roten Falken und noch einige über den Zaun klettern. Dann fochten sie gegeneinander. Der rote Falke trieb die Feinde zum Tor hinaus und sie mußten fliehen. Ein anderes Mal lehnten die Freunde des roten Falken die Leiter an die Burgmauer und wollten hinüberklettern, die Feinde aber kippten die Leiter wieder um. Später schütteten sie heißes Wasser hinunter. Aber die unteren gaben nicht nach. Sie kletterten von allen Seiten hinauf. Als einige seiner Männer droben waren, trieben sie Feinde zurück. Da schritt er in die Burg und ließ die Prinzessin in den Kerker werfen. Hernach setzte er sich auf den Wunderteppich und flog in seine Heimat. Dieser Film gefiel mir am liebsten".
(12/VA 21)

Daß auch erheblich weiter entwickelte sprachliche Gewandtheit, unterstützt von der Lektüre des Filmprogramms, nicht unbedingt über die Stufe der bloßen Szenenauffassung hinaushilft, zeigt der folgende Aufsatz zu "Inferno":

"Die Szenen waren von elementarer Wucht. Auch die Handlung war von Anfang bis zum Schluß restlos fesselnd. Die Farbe war in Technikolor. Die Kameradschaft war von einer großen Opferbereitschaft um das Leben der gesamten Besatzung des U Bootes zu retten, amputierte einer der Leute seinen im Lukendeckel eingeklemmten Finger. Im Schutze der Dunkelheit begeben sich einige Leute an Land, es kommt zu einem heftigen Feuergefecht. Ein Öltank gerät in Flammen, dadurch explodieren ein Tank nach dem anderen. Ein toter Kamerad bleibt zurück. Die anderen erreichen

1) Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Gerhartz-Franck (B 6, S. 41 ff.). Sie setzt allerdings die Stufe der ganzheitlichen Handlungserfassung früher an, was wohl darauf zurückzuführen ist, daß sie einen relativ einfach gebauten Märchenfilm ("Stadtmaus und Feldmaus") für ihre Untersuchungen verwendete.

im Schlauchboot der glühenden Hölle entronnen ihr U-Boot. Ein Flugzeug wird abgeschossen, als brennende Fackel stürzt es auf einer Insel, wo es hell und gresslich aufflammte. Nachfolgend zog sich ein riesiger Rauchpilz zum Himmel. Nach beruhigung der See, erblickten sie durch das Periskop vom U-Boot aus das die Atombomben Explosion alles Leben ausgelöscht hat. Dieser Film gefiel mir gut.

Die Farbenzusammenstellung und alles andere war schön dargestellt."
(16/V 32)

Ein auffallendes Merkmal dieser Stufe des Filmverstehens sind die abrupten Szenenbegrenzungen und zwar sowohl am Beginn wie am Ende der Szenen. Die Episoden setzen unvermittelt, ohne orientierende Vorbereitung ein. Bezeichnend dafür sind die Einleitungen "dann", "eines Tages", "ein anderes Mal" u. ä., die den Charakter der bloßen Reihung, nicht der sinngemäßen Verbindung der einzelnen Ereignisse tragen, ferner das plötzliche Auftauchen einer Person, ohne daß erklärt würde, wer das ist. So etwa die Prinzessin in dem Aufsatz über den "Roten Falken". Eine Schilderung über den Film "Der Grad von Monte Christo" beginnt ein 13-jähriger Volksschüler folgendermaßen:

"Als der maskierte Kavalier nach Paris ritt, wurde er von einem Haufen Lanzenreitern verfolgt. Als der Kavalier die Brücke erreicht hatte, stellte er seinen Schimmel in das nebenan liegende Gebüsch ..."

In dieser Weise wird der bestimmte Artikel häufig verwendet: "der" Kavalier, "die" Brücke, "da kam 'das' Mädchen an 'das' Schloß" usw. Eine Person oder ein Gegenstand wird ganz selbstverständlich als bekannt und vertraut erwähnt, ohne daß klar wäre, worum es sich eigentlich handelt. Sie sind einfach Bestandteil des Erinnerungsbildes an die Szene und das genügt, welche Verbindung sie darüber hinaus mit dem Gesamtverlauf haben, interessiert nicht. Die für das Erlebnis des Films so charakteristische Tendenz zu einer "Einbeziehung des Vorher und Nachher" (B 5, S. 67), zu einem "Ausholen ... in das die eigentliche Szene umgebende Geschehen" (a. a. O., S. 69) ist auf dieser Altersstufe noch wenig entwickelt.

Noch deutlicher wird das Fehlen des Sinnzusammenhangs beim Abschluß der Szenen. So erzählt ein 13-jähriger Volksschüler aus einem Dick und Doof-Film:

"Auf einmal entdeckte Doof eine faustgroße Eisenkugel auf der Straße, er hob sie auf und warf sie mit größter Kraft die Straße entlang. Da kletterte eben ein Kanalarbeiter aus einem Kanalloch heraus, im selben Augenblick passierte die Kugel das Loch und fiel dem Arbeiter auf den Kopf."

Ein Altersgenosse berichtet aus einem Hans Hass-Film, wie Lotte, die Frau von

Hans Hass, unter Wasser ohnmächtig geworden war.

"Als Leo und Gerd nach oben kamen, fanden sie Lotte nicht mehr. Sie suchten sofort nach ihr. Nach langem Suchen entdeckten sie Lotte in dem untergegangenen Schiff. Leo und Gerd schafften sie dann nach oben ins Boot. Dieses Abenteuer war eines der schönsten, das in diesem Film gezeigt wurde."

Wir erfahren im ersten Beispiel nicht, was aus dem Arbeiter wurde, dem die Eisenkugel auf den Kopf fiel und bleiben im zweiten Bericht im unklaren darüber, wie Lotte Hass dieses "schöne Abenteuer" überstand. Bei den älteren ist das Streben nach einem Abschluß wesentlich ausgeprägter. Sie kreiden es einem Film an, wenn er den Ausgang einer Episode nicht genügend deutlich macht, etwa bei "Meines Vaters Pferde", wo ein 18-jähriger (358) beanstandet, daß der Ausgang der Operation am Schluß des Films nicht weiter erklärt wurde.

Möglicherweise ist an dem großen Anteil des mehr oder weniger zusammenhanglosen bloßen Szenenverständnisses auch die eidetische Begabung des Kindesalters mitbeteiligt. Es ließe sich gut vorstellen, daß einzelne Szenen als derartige Eindrücke in der Erinnerung hängen bleiben und daß die Lebendigkeit des eidetischen Bildes die Frage nach dem Zusammenhang gar nicht aufkommen läßt.

Von diesem Szenenverständnis als der charakteristischen Form des Filmverstehens im Kindesalter scheint die Entwicklung zur ganzheitlichen Filmauffassung vor allem auf drei Ebenen vor sich zu gehen:

1. durch die fortschreitende Zusammenfügung der einzelnen Szenen zur Handlung verbunden mit einer immer klarer werdenden Orientierung innerhalb des Geschehens,
2. durch Erkennen der Motivation und ihrer Bedeutung für den Handlungsablauf,
3. durch die Erfassung des Sinnes.

1. Das Handlungsverständnis

Die Entwicklung vom Szenenverständnis zum eigentlichen Handlungsverständnis ist einer der wesentlichsten Fortschritte, die sich in dem von uns untersuchten Altersabschnitt nachweisen lassen. Sie kann sich unter Umständen überraschend lange hinziehen. Selbst bei den Älteren zeigen sich noch ganz primitive Orientierungsfehler; ein 20-jähriger (383) ist der Meinung, daß Alfred Wege-

ner, über dessen Grönland-Expedition er einen Kulturfilm sah, den Nordpol erreichen wollte, ein anderer (16, 4; 252) läßt den "Völkerapostel Paulus" im "Gewand" auftreten. Auch falsche Szenenverknüpfungen kommen immer wieder vor, so, wenn einer (15, 9; 153) in einem Bericht über "Verdammt in alle Ewigkeit" schreibt, der Held sei erschossen worden, weil er den Tod seines Freundes gerächt habe.

Nun tauchen allerdings derartige Mißverständnisse fast in jeder Filmdiskussion auf, auch bei Erwachsenen. Die genannten Einzelbeispiele dürfen daher nicht in dem Sinn verallgemeinert werden, daß ein ausreichendes Handlungsverstehen erst im eigentlichen Reifealter erwartet werden könne. Vielmehr scheint die Entwicklung hierzu im wesentlichen noch in die ausgehende Kindheit und die Vorpubertät zu fallen, in den Zeitraum zwischen 12 und 14 Jahren.

Selbstverständlich spielt hier der Schwierigkeitsgrad des einzelnen Films eine sehr wichtige Rolle; aber es läßt sich doch ganz allgemein feststellen, daß die Kinder (also unter 12 Jahren) auch bei den einfachsten Filmen das Ausmalen einzelner Szenen bevorzugen, während andererseits die Jugendlichen selbst bei Filmen den Gesamtbogen der Handlung nachzuzeichnen versuchen, die ihre Auffassungskraft noch weit übersteigen.

Im allgemeinen ist die Orientierung bei den 14-jährigen schon durchaus zutreffend, die Stellung der einzelnen Personen in den von ihnen erzählten Handlungsabläufen ist zumindest äußerlich erfaßt. Das kommt u. a. schon rein sprachlich darin zum Ausdruck, daß die Personen jetzt nicht mehr bloß als "Mann", "Frau" oder "Kind", als "der eine" und "der andere" eingeführt werden, sondern differenziertere Bezeichnungen erhalten, über Beruf, Nationalität, Alter, Aussehen, gelegentlich sogar schon über psychologische Eigenheiten.

Die sinngemäße Verbindung der einzelnen Szenen zeigt sich wenigstens ansatzweise in Bindewörtern wie "infolgedessen", "deswegen" u. ä., während der nunmehr ebenfalls vorhandene Überblick über die Gesamthandlung zu kurzen und im allgemeinen treffenden Angaben über das Thema des Films führt, die jetzt immer häufiger auftreten.

Bezeichnend ist hier der Drang zur "klaren Linie". Der Grundplan fast sämtlicher Berichte ist gleichsam die geradlinige Szenenkette, die sich von der Szenenreihe des kindlichen Filmverstehens nur durch eine sinngemäße Verknüpfung der Einzelszenen unterscheidet, nicht aber durch einen differenzierteren Bau

1) "Dabei riß mich die Handlung mit, da ich sie noch nicht gekannt hatte. Sie war wie eine klare Linie, die sich durch den ganzen Film hinzog und sich schön aufbaute." (Über "Othello", 17, 3/319, 1. Fm)

des Grundrisses selbst. Auf dieser Stufe wird im allgemeinen weder die dramaturgische Dimension der Breite, das Gefüge der Querverbindungen innerhalb der Handlung vollständig erfaßt, noch die Dimension der Höhe, des dramaturgischen Aufbaus.

Die Gliederung des Handlungsgefüges in Haupt- und Nebenhandlung, von Episoden und Rahmengeschehen finden sich selten erwähnt. Kaum daß es einmal zu einer Bemerkung reicht, wie der eines 15-jährigen: "Um diese Zeit geschehen auch noch andere Dinge". (Die Wendung bezieht sich auf den Film "Verdammt in alle Ewigkeit", wo ja neben der Haupthandlung in der Kaserne noch die Gefängnisgeschichte und zwei Liebesgeschichten herlaufen). Im allgemeinen werden alle dramaturgischen Komplizierungen entweder weggelassen oder in die eine Handlungslinie eingebaut. Diese eine Linie hat selbstverständlich bei jedem ihr besonderes Gesicht. Das Heraussehen der "eigenen Geschichte" (B 1, S. 15) gilt auch noch für diese Stufe. Da diese Auswahl aber nicht nur vom individuellen Charakter, sondern auch von der Altersstufe abhängig ist, lassen sich die bekannten Regelmäßigkeiten feststellen, etwa, daß alles, was mit Mut und Kampf zu tun hat, für die 15- und 16-jährigen besondere Anziehungskraft aufweist (vgl. S. 130). Darüber wird noch zu sprechen sein.

Das Streben nach einer klaren, unkomplizierten Linie der Handlung gibt so dem bewußten Erinnerungsbild gewissermaßen die Grundform der dramaturgischen Einbahnstraße, auf welcher die Personen, ohne nach rechts und links zu blicken, unaufhaltsam dem "Ausgang" zustreben. Es fehlen nicht nur die Querverbindungen und Kreuzungen, die Stockungen und Umleitungen, welche in ihren vielfältigen Zusammenhängen das oft mühsam genug geknüpft Netz der Handlung, sondern auch die Konstruktion eines eigentlichen Aufbaues der Handlung, also die dramaturgische Dimension der Höhe.

Schon die im Film so häufige Rückblende wird nur von sehr wenigen Schülern als solche geschildert. Normalerweise wird das in einer Rückblende gezeigte Geschehen entweder nach rückwärts verlegt und dort in die Handlung eingebaut, wo es der tatsächlichen Reihenfolge nach hingehört, oder ganz weggelassen. Die Erzählungen schieben das in manchen Filmen ja recht komplizierte Überspringen zwischen verschiedenen zeitlichen Ebenen des Geschehens grundsätzlich in einen eindimensionalen, geradlinig fortschreitenden Ablauf zusammen, zwingen es in die Einbahnstraße, auf der es weder ein Nebeneinanderlaufen verschiedener Fahrbahnen gibt, noch ein Zurückwenden.

Es ist verständlich, daß so das Erkennen eines eigentlichen Aufbaus in der Handlung kaum zustande kommt. Schon der Ausdruck "Aufbau der Handlung" kommt fast überhaupt nicht vor und nur ein einziger widmet ihm einen Satz, der besa-

gen soll, daß er sich darunter etwas vorstellen kann - nur stimmt ausgerechnet der von ihm besprochene Film ("Rashomon") mit dem klassischen Freytagschen Dramenschema nicht sonderlich überein: "Genau war hier ein Aufbau erkennbar, mit anklingendem Bogen, einem Höhepunkt und langsam ausklingendem Schlußakt." (19, 3; 368) Der Schüler, mit 19 Jahren in einer zweiten Berufsschulklasse sitzend, hatte offensichtlich eine höhere Schule hinter sich, zumindest bis zur mittleren Reife.

Diese Befunde werden durch Erfahrungen aus Filmgesprächen bestätigt. Versuche, den dramaturgischen Aufbau einer Handlung herauszuarbeiten und sei es nur in einfachster Form, z.B. um den Höhepunkt zu entdecken, haben im allgemeinen nur bei bereits geübten Gruppen Aussicht auf Erfolg. Wie sehr die Jugendlichen auf dieser Stufe des Filmverstehens am rein Stofflichen hängen, zeigt sich auch, daß ihnen das Verständnis für den Gag abgeht. Der Gag, der nur um einer Pointe willen eingebaute Vorfall, hat seinen Schwerpunkt im Formalen, und eben das macht ihn für die Jugendlichen normalerweise unzugänglich. In dem Film "Sergeant Berry" betritt Hans Albers als Titelheld das Haus eines reichen Geschäftsmannes und entdeckt kurz darauf in einer Truhe, die ihm als Sitzgelegenheit angeboten war, Schmuggelware. Er hatte eine ähnliche Kiste bei sich zu Hause gesehen; darüber freute er sich so, daß er an ihr herumhantierte und so ganz unabsichtlich das Versteck entdeckte. In einem Gespräch mit Jungen aus einem Lehrlingsheim wurde diese Szene übereinstimmend als unglaublich abgelehnt. "Wenn ich wo eingeladen bin, kann ich doch nicht einfach eine Kiste auf- und zumachen, bloß weil sie mir gefällt." So und ähnlich lauteten die Einwände. Es war ihnen nicht klar zu machen, daß dieser kleine Vorfall sicher nur wegen der damit verbundenen Komik eingebaut war, eben "nur" als "Gag", die Jungen kamen von der Handlung selbst nicht los. In solchen Fällen kann es zwischen älteren und jüngeren Gesprächsteilnehmern zu ausgesprochenen Gegensätzen kommen; die Jüngeren freuen sich ganz naiv an der Situationskomik, ohne nach der Glaubwürdigkeit der Handlung zu fragen; den Älteren geht es um Fragen wie "gibt es denn sowas überhaupt?" oder "macht man so etwas?", so daß sie den Witz an der Sache einfach nicht mitkriegen. Eine Synthese aus diesen beiden Einseitigkeiten bahnt sich erst später an.

Das Ergebnis der bisherigen Darstellungen läßt sich also in die Feststellung zusammenfassen, daß die Entwicklung des Filmverständnisses auf der Ebene der Handlung normalerweise von der Handlungsreihe zur Handlungskette fortschreitet. Dann kommt sie zum Stillstand. Auch bei den 18- und 19-jährigen führt die Erzählung selten über die sinngemäße aber einlinige Verknüpfung der Einzelszenen hinaus, wobei die Sinngemäßheit zunächst nicht mehr umfaßt als in dem Begriff der Orientierung ausgedrückt ist. Die Ausdehnung des Verständnisses in

die beiden dramaturgischen Dimensionen der Breite (das Handlungsgefüge) und der Höhe (der Handlungs Aufbau) erfolgt offenbar nicht mehr "von selbst". Hier läge eine Aufgabe der Filmerziehung, die, weil der Entwicklungsprozeß nicht erst in Gang gebracht, sondern nur weitergeführt werden müßte, gute Aussicht auf Erfolg hätte.

Der Grund für diesen nicht ohne weiteres zu erwartenden Umstand, daß die Entwicklung des Filmverständnisses in der "Einbahnstraße" stehenbleibt, liegt wohl weniger darin, daß das Verständnis eines Handlungs aufbaues eine allgemeine geistige Reife voraussetzte, die etwa ein 17-jähriger nicht aufbringen könnte. Die Erfahrung in Filmgesprächen zeigt zwar, wie oben schon erwähnt, daß die Jugendlichen von sich aus selten daraufkommen, nach so etwas wie einem Handlungs Aufbau zu forschen, daß sie aber, einmal auf die Spur gesetzt, hierin eher zu eifrig werden und andere wichtige Dinge übersehen.

Es fehlt also weniger am Vermögen, als am Anlaß. Das läßt sich wohl am ehesten so erklären: Jeder Film stellt den Anspruch, "verstanden" zu werden. Das empfindet auch schon das Kind, es ist von einem Film unbefriedigt, wenn es sich nicht mit ihm zurechtfindet. Hat sich das Verständnis aber einmal - wenn auch oberflächlich - auf den ganzen Umfang des Films ausgedehnt und sind die äußeren Orientierungsschwierigkeiten behoben, die dem Kind so oft zu schaffen machen, so wird dieser Anspruch als erfüllt empfunden. Der Antrieb zum Verständnis eines Films ist also wesentlich extensiver Natur, die Jugendlichen wollen "alles" verstehen, damit meinen sie aber meist nur den Umfang der Handlung. "Mehr" als einen ganzen Film könne man eben nicht verstehen. Dies ist, äußerlich gesehen, auf der Stufe der Handlungskette erreicht. Daß es auch ein Anwachsen des Verstehens in die Tiefe gibt, wird normalerweise nicht gespürt.

Hinzu kommt das Entstehen neuer Interessenrichtungen im Filmerleben. Die Älteren geben sich mit der Erzählung der Handlung nur mehr wenig ab, geschweige denn mit ihrer Differenzierung. Wie Tabelle 6 zeigt, nimmt die Zahl der Aufsätze, in denen die Handlung eines Films beschrieben wird, mit dem Alter sehr stark ab. Die Verfasser kommen immer mehr von der bloßen Wiedergabe des Gesehenen zu seiner Verarbeitung. Die Entwicklung geht auch hier nicht automatisch und geradlinig vor sich, so wenig wie beim Übergang in die einzelnen Phasen der Filmauswahl (vgl. S.62f.). Es gibt Rückschläge und Verzögerungen, Vorwegnahmen und Irrwege. Im großen und ganzen konzentriert sich aber der weitere Verlauf auf das Herausarbeiten der psychologischen und der tieferen Sinnzusammenhänge.

2. Das Motivationsverständnis

Das zunehmende Verständnis für das Seelische zeigt sich in mannigfachen Formen. So werden z.B. zwischen die Aufzählung der Ereignisse gewissermaßen kleine psychologische Cäsuren gesetzt. "Da entstand eine Aufregung!" oder: "Das war ein harter Schlag für ihn. Was sollte er tun?" Immer mehr durchsetzen sich so die Erlebnisberichte mit psychologischen Bemerkungen verschiedenster Art. Im wesentlichen lassen sich dabei drei Formen unterscheiden:

1. Bezeichnungen für seelische Reaktionen einer Person, meist des Helden, auf ein Ereignis,
2. für eine charakteristische persönliche Eigenschaft,
3. für ein Handlungsmotiv.

Wie die Tabelle 7 zeigt, finden sich in fast einem Drittel aller Aufsätze der 14-jährigen Ausdrücke für seelische Eigenschaften. Die "treue Lassie" ("Heimweh") oder "der kaltblütige Pilot" (aus "Immer wieder wird es Tag") zeigen den ersten Niederschlag des psychologischen Verständnisses. Naturgemäß stehen bei diesen Attributen die Leitwerte der jeweiligen Altersstufe wieder obenan, die Tapferkeit und der Mut, die Treue, die Kameradschaft usw.; doch greifen auch schon die 14-jährigen zu Ausdrücken wie "der mensche scheue Kapitän Nemo" (aus "20 000 Meilen unter dem Meer"), "die vergräunte Mutter" (aus "Zur Hölle und zurück").

Diese Charakterisierungen gehen meist von einem besonders hervorstechenden Zug aus und sind auf Einheitlichkeit bedacht. Häufig werden einzelne Szenen aufgezählt, in welchen sich das genannte Merkmal bewährt. Nur selten tritt ein zweites, womöglich gegensätzliches ergänzend hinzu, so wenn etwa berichtet wird, daß "der Soldat" (in "Zur Hölle und zurück") "tapfer und draufgängerisch war", aber beim Tod seines besten Freundes weinte. Oder aus einem Bericht über den Film "Ein Tag wie jeder andere": "Der Anführer hatte zwei Seiten, eine gute und eine schlechte. Er will der Familie kein Leid antun, wenn alles unter ihnen bleibt." (17, 0/K 158 und 15, 9/161) Diese Schwarz- und Weiß-Malerei einer Person ist so selten, daß eine Alterskorrelation nicht festgestellt werden konnte. Jedoch auch eine weitere Analyse der - um im Bilde zu bleiben - einfarbigen Eigenschaften brächte für das Verständnis des Filmerlebens nicht viel Gewinn; sie machen das Erleben zwar farbiger und reicher, führen aber das eigentliche Handlungsverständnis nicht weiter. Noch dazu geht das Interesse an ihnen, wie Tabelle 9 zeigt, sehr stark zurück. Das darf nicht als Hinweis auf einen Rückgang des psychologischen Verständnisses überhaupt aufgefaßt werden, dieses steigt im Gegenteil: die Motive treten in den Vordergrund. Dieser Übergang von den Eigenschafts- zu den Motivationsbegriffen macht eine kurze termi-

nologische Erörterung notwendig. (Vgl. A 3, S. 415)

Vermutlich geht die Verwendung der beschreibenden Adjektive deswegen zurück, weil sie dem Bedürfnis des Jugendlichen nach Dynamik zu wenig entgegenkommen. Das Wesen der Eigenschaft besteht ja gerade darin, daß sie das Bleibende des Charakters festzuhalten sucht, das, was sich unter den Veränderungen der Ereignisse nicht verändert. Das Motiv dagegen bezieht sich auf eben diese Ereignisse, soweit sie einem Tun des Menschen entspringen und auf die Veränderungen, die durch sie hervorgerufen werden. Es kann selbst zwar durchaus von Dauer sein und insofern ist die Grenze zwischen Eigenschaft und Motiv nicht immer ganz eindeutig zu ziehen, z. B. beim Neid. Aber auf jeden Fall verbinden wir mit einem Eigenschaftsbegriff primär die Vorstellung einer Person, mit einem Motiv dagegen die der Tat. Ein Beweggrund, der nichts bewegt, ist eben keiner. Das Motiv hängt unmittelbar mit den Willens- und Triebkräften der Seele zusammen und diese sind es ja, die den Jugendlichen in erster Linie anziehen.

Das Bedürfnis des Kindes nach Kraft und Bewegung im Filmerleben wird durch die Ereignisse gestillt. Sofern das psychologische Verständnis erwacht, heftet es sich an Personen, meist an die des Helden, der gerade deswegen zum Helden wird, weil er sich selbst treu bleibt und der Flut der Ereignisse mit gleichbleibender Festigkeit begegnet. Der Begriff der Entwicklung ist dem Kind ebenso fremd, wie der des Konflikts.

Man wird das sicher in Verbindung damit sehen müssen, daß das Kind ein verhältnismäßig in sich geschlossenes Wesen ist. Der Jugendliche dagegen hat an sich selbst den Wechsel im Inneren erfahren, er wird von gegensätzlichen Antrieben bedrängt und erst diese Selbsterfahrung weckt das Verständnis für das "Emotionale" im eigentlichen Sinn (movere = bewegen). Dabei scheinen die Reaktionen als eine Art Brücke den Übergang zu den Motiven zu erleichtern. Es handelt sich hier um Feststellungen wie die, daß das Auftauchen Quasimodos ("Der Glöckner von Notre Dame") allgemeine Angst auslöste oder daß in dem Flugzeug ("Immer wieder wird es Tag") eine Panik ausbrach. Bemerkungen dieser Art gehen jedoch in den Aufsätzen der älteren Jugendlichen zurück. Sie interessieren eben nicht das, was die Seele erleidet, sondern was sie selbst verursacht, das Bewegende, nicht das Bewegte.

Bei der Suche nach den Motivationen sind die Jugendlichen wieder von einem ganz erstaunlichen Drang nach Einheitlichkeit beseelt. Sie suchen fast ausnahmslos nicht ein Motiv, sondern ein Motiv und Versuche, in einem Filmgespräch zur Motivation einer der handelnden Personen vorzudringen, führen - sofern die Verhältnisse nicht ganz eindeutig sind - fast zwangsläufig zum Zerfall der

Diskussionsgruppe in zwei oder mehrere Motivparteien, die sich heftig befehden. Ein Beispiel: Auf die Frage, warum der Klosterjäger in dem gleichnamigen Film bei der Gegenüberstellung mit Wolfhart diesen nicht als den gesuchten Übeltäter entlarvte, antwortete einer: "Er hatte ja Gitli gern und die Schwester eines Mörders hätte er nicht heiraten können", ein anderer: "Er hat dem Mann tief in die Augen geschaut und da hat er seine ganze Not gesehen, daß er nur wegen des Kindes gewildert hat". Sofort scharte sich um jeden der beiden eine Anhängerschaft, der nicht klar gemacht werden konnte, daß durchaus beide Motive wirksam gewesen sein konnten. Am ehesten war noch eine Korrektur der - allerdings für 15- und 16-jährige ziemlich typischen - nüchtern-zweckmäßigen Färbung des Liebesmotivs möglich.

Ähnlich bei "Zwölf Uhr mittags": Warum ist der Sheriff umgekehrt? Aus Mut, oder Geltungsbedürfnis, oder weil ihn die Verbrecher ohnehin erwischt hätten? Solche Möglichkeiten werden durchweg im streng kontradiktorischen Sinn in Erwägung gezogen, die Vorstellung eines "Motivbündels" (Kretschmer) geht dieser Altersstufe ganz ausgesprochen gegen den Strich.

Im wesentlichen ist der einzige Fall, in welchem mehr als ein Motiv genannt wird, der Konflikt. Seine am leichtesten zugängliche Form ist naturgemäß der Kampf zwischen zwei Gegnern, bei dem also die Motive auf zwei verschiedene Leute verteilt sind. Dieses dramaturgische Grundschema ist ja als immer wieder zuverlässiges Spannungsmittel bei allen Drehbuchautoren so beliebt, daß man es eigentlich in den Aufsätzen häufig zu finden erwartet. Tatsächlich kommt es aber ziemlich selten vor, was wohl nur wieder mit dem starken Ausschließkeitsbedürfnis erklärt werden kann: Der jugendliche Zuschauer will nicht nur seine Sympathie, sondern auch seine Aufmerksamkeit möglichst nur einem einzigen schenken.

Der innere Konflikt, also der eigentliche Motivationskonflikt, wird da am leichtesten erkannt, wo die gegensätzlichen Handlungsziele konkret faßbar sind, etwa im "Förster vom Silberwald", wo sich das Mädchen entscheiden muß, ob es beim Künstler in der Stadt oder beim Förster in den Bergen leben will (14, 8/36). Ein Gegensatz zwischen unanschaulichen Motiven findet sich erst bei Älteren, z. B. zwischen Liebe und Kameradenpflicht in "Verdammt in alle Ewigkeit" oder der Dreieckskonflikt in "Vom Winde verweht" (19, 1/So 98).

Nach dem vorliegenden Material scheint in dem Zeitraum zwischen 15 und 17 Jahren das bewußte Verständnis für das Wesen des Konflikts zu erwachen, beim einen früher, beim anderen später, bei manchen überhaupt nicht. Dabei taucht die Erweiterung des zweipoligen Gegensatzes zum Dreieck, der klassischen Grundform aller Liebeskonflikte, nur vereinzelt und sehr spät auf. Dies liegt

wohl weniger an der Form als am Inhalt: Liebesgeschichten werden überhaupt selten erwähnt.

Neben dem Konflikt findet sich in den Erzählungen noch eine weitere dramaturgische Grundform, die Entwicklung,¹⁾ allerdings ebenfalls sehr selten und ausnahmslos bei den Älteren (über 16). Das kommt zweifellos zu einem Großteil daher, daß es nicht viele Filme gibt, die eine seelische Entwicklung zeigen wollen; außerdem: ist der Film schlecht, so wird die Entwicklung nicht deutlich, ist er gut, so ist seine Eindruckskraft meist von Anfang an so stark, daß der Zuschauer, vor allem der Jugendliche von dem Anfangsbild des Helden nicht mehr loskommt.

Es zeigen ja auch die Filmgespräche immer wieder, wie ungern Kinder und Jugendliche das Bild eines Helden ändern, wenn es sich einmal gefestigt hat.

So führt die fortschreitende Vertiefung des psychologischen Verständnisses von den Anfängen der ersten, meist von besonders markanten Zügen aus verallgemeinernden Charakteristiken zur Erfassung der Motive und schließlich der komplizierteren Formen des Konflikts und der Charakterentwicklung. Sehr differenziert sind die Ergebnisse der Entwicklung nicht; immerhin ist schon rein quantitativ ein Fortschritt festzustellen: Die ersten psychologischen Bemerkungen sind mehr nebenbei eingestreut, höchstens als Zutat zum äußeren Verlauf, der eindeutig dominiert. Etwa ab 16/17 nimmt dann das Interesse an der seelischen Seite des Geschehens rasch zu. Während für die Jüngeren fast nur das Was, allenfalls noch das Wie der Handlung bemerkenswert ist, tritt nun immer mehr das Warum in den Vordergrund. Damit ergibt sich aber auch eine qualitative Änderung. Das Psychologische wird immer mehr von der Begleiterscheinung zum eigentlichen Motor der Handlung. Das kann soweit gehen, daß in manchen Aufsätzen, selbst wenn sie Filme zum Gegenstand haben, in denen "sehr viel los ist", die äußeren Ereignisse überhaupt nicht mehr erwähnt werden, und sich das Geschehen bloß mehr im Seelischen abspielt. Ein Beispiel dafür ist folgende Erzählung eines 19-jährigen:

"Als einen Film, der für mich unvergesslich bleiben wird möchte ich den Streifen 'Lohn der Angst' anführen. In diesem Werk wird so richtig das Leben von Menschen gezeigt, die einst angesehen waren und ein auskömmliches Leben führten, dann aber entweder durch eigene Schuld oder durch unverschuldete Schicksalsschläge heruntergekommen sind und nun als Desperados und Glücksritter auf der Straße leben und auf das große Los und die große Chance warten. Wenn sie diese dann bekommen und unter unendlicher

1) Ein ausführlicher zitiertes Beispiel findet sich in Anhang II, Nr. 1.

Mühe und Arbeit am Ziel zu sein scheinen, bricht der Leichtsinn über die-
sem Glücksgefühl aus, und sie fallen tiefer denn je bzw. es ist ganz aus,
daß vielleicht am Ende der Tod steht." (19, 2/365, 3. Fm)

3. Das Sinnverständnis

Auf der letzten Ebene des Verständnisses, dem Verstehen des Sinnes, sind
zwei Bedeutungsbereiche zu unterscheiden. Wenn in einem Film auf das Bild
eines fahrenden Autos das eines Radfahrers folgt, so müssen die beiden, wenn
das ganze "einen Sinn haben soll", etwas miteinander zu tun haben, sei es,
daß der Radler von dem Auto verfolgt wird, oder daß beide auf ein gemeinsames
Ziel zustreben, daß sie bei einem Unfall zusammenstoßen werden o. ä. (Das
Beispiel stammt aus dem fwu-Film "Filmschnitt").¹⁾ Dieses "Miteinander-zu-
tun-Haben" kann sehr äußerlich sein, aber in irgendeiner Form muß es vorlie-
gen. Solche Zusammenhänge fügen die einzelnen Szenen zur Kette zusammen,
die oben als die Grundform des jugendlichen Handlungsverständnisses beschrieben
wurde.

Über diesen Ereigniszusammenhang hinaus kann ein Film aber noch eine "tiefere
Bedeutung" haben, eine "Aussage", einen "Gehalt" und dies wird ebenfalls wie-
der mit "Sinn" bezeichnet. So hat etwa der Film "Die Nachtwache" den Sinn,
das Gemeinsame im Ringen und Mühen der beiden christlichen Konfessionen zu
zeigen. Sinn in der Bedeutung des Ereigniszusammenhangs ist eine Funktion der
Logik und des "Verstehens", so wie Dilthey und Jaspers diesen Begriff in die
Psychologie einführten; Sinn in der Bedeutung des tieferen Gehalts ist eine Funk-
tion der Vernunft, oftmals der Intuition. Er ist nur in Filmen vom Rang eines
Kunstwerks zu finden, während ein Szenenzusammenhang naturgemäß auch
schon der primitivsten Handlung zugrundeliegen muß. Beim Herausarbeiten des
sinn-vollen Konnexes der Geschehnisse ist in Filmgesprächen im allgemeinen
leicht Einstimmigkeit zu erzielen; das Erkennen des Sinns in der zweiten Bedeu-
tung ist dagegen fast immer eine Streitfrage erster Ordnung. Man denke nur an
Filme wie "Fahrraddiebe" oder "Das Wunder von Mailand". Auch die mit einer
Richtung des Existentialismus in Mode gekommenen Fragen von der Art, ob der
Sinn nicht gerade darin bestünde, daß der Film eben keinen Sinn hätte, meinen
immer nur diese zweite Bedeutung.

Das Erfassen des Sinnes als Ereigniszusammenhang erfolgt auf der Stufe der Sze-

1) "fwu" ist die Abkürzung für das Institut für Film und Bild in Wissenschaft
und Unterricht, München.

nenkette. Es kann, wie oben ausgeführt, im allgemeinen von 13/14 Jahren ab erwartet werden, sofern der Film nicht besondere Anforderungen in dieser Hinsicht stellt. Das Erfassen des Sinnes als "tieferer Bedeutung" ist wesentlich schwieriger. Hier ist die Angabe eines Entwicklungszeitpunktes überhaupt unmöglich; im Grunde ist ja die Sinnerfassung alles Geschehens eine Aufgabe, die dem Menschen sein ganzes Leben lang gestellt ist.

Was in unserem Zusammenhang mit einiger Sicherheit gesagt werden kann, läßt sich nur auf die Anfänge und Zugänge zu diesem Geschehen beziehen. Hierbei ist eine Eigenart des Sprachgebrauchs der Jugendlichen festzustellen. In Diskussionsgruppen entwickelt sich die Sinnfrage rasch zum unumgänglichen Rüstzeug der Beflissenen, das mit fast naturgesetzlicher Promptheit zum Aufschließen jedes Films hervorgeholt wird. In den Aufsätzen dagegen findet sich das Wort "Sinn" verhältnismäßig selten und wenn, dann meist in der ersten Bedeutung. So schreibt z. B. ein 17-jähriger (313), der Sinn des Films "Rommelschatz" sei die Auffindung des sagenhaften Schatzes von General Rommel gewesen. Was der zweiten Bedeutung des Sinnbegriffs entspricht, läuft bei den Jugendlichen fast durchweg unter Ausdrücken wie: Der Film zeigt so richtig, oder: Da sieht man u. ä.

Dieser Sprachgebrauch mutet zunächst etwas merkwürdig an, kann aber durchaus als Regel festgestellt werden. Versucht man, die in dieser Form geäußerten Sinnwerte zu ordnen, so ergeben sich drei Gruppen.

Der erste Zugang zum Verstehen des Sinnes führt über das Psychologische. Wie bei jedem Kunstwerk kann auch der Sinn eines Filmes um so eher erfaßt werden, je mehr er von einem Menschen verkörpert wird. Musterbeispiele sind hier die Filme über Albert Schweitzer, Monsieur Vincent und Abbé Pierre, die ihren Sinn darin haben, daß sie in den Motiven dieser Männer bestimmte Werte, hier vor allem der tätigen Nächstenliebe, eindringlich vor Augen führen. Dieses Sinnerleben vom Psychologischen aus ist schon bei den 14-jährigen festzustellen und vertieft sich entsprechend der allgemeinen geistigen Entwicklung. So kommt es bei den Älteren schon zu durchaus adäquatem Verstehen und Gebrauch des Sinnbegriffes:

"Obwohl dieser Film (gemeint sind "Moderne Zeiten") ein Komikerfilm ist, unterscheidet er sich von anderen Filmen dieser Art dadurch, daß er auch einen Sinn hat. Der Film zeigt das moderne Leben, das nur von der Maschine beherrscht ist. Der Mensch als einzelner gilt nichts mehr. Dies darzustellen gelang Charly Chaplin als Bandarbeiter in einer großen Fabrik wunderbar." (18, 8/K 193)

Der zweite Zugang führt über die "Tendenz". Dieser Ausdruck meint ja im Grunde nichts anderes als den Sinn etwa eines Romans, einer Zeitschrift usw.; allerdings kommen hier als *differentia specifica* gegenüber anderen Formen hinzu, daß die Tendenz erstens "dick aufgetragen" und zweitens von besonderer (meist publizistischer) Aktualität sein muß. Meist berührt die Tendenz in irgend-einer Form das Politische, immer aber handelt es sich um eine Frage, welche die öffentliche Meinung im Augenblick stark bewegt.

Derartige Tendenzen finden sich in den Aufsätzen vergleichsweise häufig ausgesprochen (selbstverständlich, ohne daß das Wort selbst fiele), im Durchschnitt bei knapp einem Zehntel, so daß eine Auszählung möglich war (Tab. 8). Die Zahlen zeigen ein leichtes Ansteigen, was der mit dem Alter zunehmenden Zuwendung zur Wirklichkeit ebenso entspricht, wie der zunehmenden Vertiefung der Filmauffassung. Daß das Ansteigen nicht stärker ist, dürfte wohl daher kommen, daß Tendenzfilme gerade bei den Älteren nicht zu den beliebtesten gehören.

Zu den aktuellen Themen, um deren Behandlung es in den Filmberichten geht, gehört in erster Linie das Militär. Die Skala der Sinnerfassung reicht hier bis zum bewußten Eindruck der Propagandawirkung (pro oder kontra). Ein 18-jähriger schreibt über "Im Westen nichts Neues":

"Den Film werde ich wahrscheinlich nicht vergessen, 1. weil ich das Buch gelesen habe und 2. weil das Thema jetzt so aktuell ist. Denn der, der den Film gesehen hat, muß ein ganzer Idealist sein, wenn ihm das Soldatenspielen noch gefällt!" (354)

Die meisten sind von dem antimilitärischen Sinn dieser Filme völlig überzeugt, worin man aber zum Teil eine Projektion der eigenen Gegnerschaft sehen muß; denn wirklich konsequent gegen Krieg und Militär gerichtete Streifen sind selten. Einige holen sich aber auch recht "positive" Anregungen, ihre Zahl ist in-zwischen - die Aufsätze wurden ja zum Teil schon 1956 geschrieben - merklich gestiegen. Ein 16-jähriger schreibt über "Sprung auf, marsch marsch!":

"In diesem Film wurde richtig geschildert, wie aus weichlichen Jünglingen, wenn ich mich so ausdrücken darf, harte und erprobte Infanteristen gemacht wurden." (211)

Die Neigung zum unkomplizierten Entweder-oder-Auffassen beherrscht also auch das Wahrnehmen der Tendenz, wobei es hier allerdings nicht nur von der psychischen Struktur des Jugendlichen bedingt ist, sondern im Wesen der Sache liegt: Tendenzen pflegen meist selbst mehr eindeutig als differenziert zu sein. Nur

sehr selten findet ein besonders hellhöriger Junge über dieses Stadium hinaus und sieht die eigentliche Misere unserer Kriegs- und Militärfilme klarer: "Ich weiß nicht recht, ob diese Filme eigentlich abschrecken oder anlocken sollen!" (18, 2/So).

In ähnlicher Weise sahen die Jugendlichen in dem Film "20 000 Meilen unter dem Meere" die Tendenz, auf Wert und gleichzeitig Gefahr der Atomkraft hinzuweisen. Dabei standen die meisten auf Seite des Kapitäns Nemo, dessen Handlungsweise sie billigten, weil "die Menschheit damals noch nicht reif war, um diese Kraft zu besitzen" (17, 7/322).

"Es wurde gezeigt wie nutzbringend zu friedlichen Zwecken die Energie benutzt werden kann. Der Erfinder vernichtete sein Werk wieder weil die Menschheit unwürdig war." (17, 8/339).¹⁾

Eine dritte Form des Sinnverständnisses ist die "Lehre". Sie unterscheidet sich von der Tendenz weniger durch ein anderes Niveau des Verständnisses als durch ihren persönlichen Charakter. Der Jugendliche nimmt sich hier eine Richtschnur für sein eigenes Handeln, die er häufig kurz und prägnant wie ein Sprichwort formuliert. So holt sich ein 17-jähriger aus dem Film "Rommelschatz" die Erkenntnis, daß "mit Gier nichts zu erreichen ist" (17, 0/313); ein anderer sieht in "Rififi", daß sich "Verbrechen nicht lohnt" (17, 9/340); ein dritter endlich kam ausgerechnet durch "I A in Oberbayern" zu der Überzeugung, "daß Handeln besser ist als reden." (16/So 14).

Damit ist die Entwicklung des Filmverständnisses, soweit sie sich in dem vorliegenden Material verfolgen läßt, abgeschlossen. Auch hier wieder kann kaum übersehen werden, daß das erreichte Stadium unbefriedigend ist. Weitere Fortschritte sind vereinzelt spürbar, sie spielen aber, aufs ganze gesehen, keine bedeutende Rolle. Insbesondere fehlen auch bei den Älteren noch Anzeichen, aus denen geschlossen werden könnte, daß es allmählich zu einem, dem eigentlichen Wesen des Films adäquaten Verständnis käme. Die meisten scheitern an seiner Doppelnatur - Traum und Wahrheit, Machwerk und Dokument -, sie kommen über das Entweder-Oder nicht hinaus: Der eine Teil bleibt an dem naiven Mitleben mit der Handlung hängen und sieht nicht, daß sie ja etwas Gemachtes, (positiv gesprochen:) Gestaltetes ist; der andere Teil kommt gerade hiervon nicht los und vergißt, daß ein Film, gleich ob gut oder schlecht immer ein Stück Leben enthält, das eben primär vom Leben aus, nicht nur von seiner ästhetischen Formung her, beurteilt werden muß. Bei den ersten domi-

1) Weitere Beispiele im Anhang II, Nr. 2 und 3

niert der Stoff, bei den zweiten die Form. So entwickelt sich dann wohl ein gewisses Handlungs- und Motivationsverständnis, auch ein Erfassen des tieferen Sinnes, soweit er in der etwas vergrößerten Form der "Tendenz" und der "Lehre" greifbar wird; aber eine dem Kunstverständnis vergleichbare Synthese bleibt aus.

Wie ein volles Filmverständnis aussehen müßte, wie die aller Kunst eigene Verschmelzung von Objektivem und Subjektivem, in diesem Fall von Zeitgeschichte und Formwillen des Regisseurs bewußt erfaßt werden müßte, zeigt ein Aufsatz, der abschließend zitiert sei:

"Ein 'Himmel ohne Sterne' wölbt sich seit zehn Jahren über Deutschland. Eine tiefe Kluft zieht sich durch deutsche Gebiete, doch wir, im satten Treibhaus des westdeutschen Wirtschaftswunders achten nicht darauf . . . Helmut Käutner will uns mit seinem Filmwerk "Himmel ohne Sterne" aus unserer Bequemlichkeit und Selbstzufriedenheit aufrütteln, indem er mit seiner meisterhaften Regie die Probleme des geteilten Deutschlands beleuchtet. Stacheldrahtverhaue, Gräbe, kahlgeschlagene Waldstreifen, aufgerissene Straßen, gesprengte Brücken, unterbrochene Schienenstränge werden in raschem Wechsel auf die Leinwand geworfen, als Wahrzeichen des Eisernen Vorhanges. . .

Daneben vergißt Käutner auch nicht die Mißstände im Westen anzukreiden, wie etwa das behagliche, mitleidlose Leben angesichts üppig gefüllter Geschäfte oder die Vergnügungssucht auf den westdeutschen Parkplätzen vor der trennenden Grenzschranke. Geschickt wurden dabei die wirtschaftlichen Zustände im Westen und Osten an zwei ähnlichen Szenen charakterisiert. Während bei einer Auseinandersetzung in einem westdeutschen Polizeirevier zum Fenster der Lärm von Bauarbeiten im Zeichen der Konjunktur hereindringt, befindet sich die Polizeibehörde des Ostens in einem prunkvollen Marmorsaal, dessen Vorräume einen auffälligen, verwahrlosten Eindruck hinterlassen. Die Sturheit, hier mehr durch die Bürokratie, dort durch die Diktatur bedingt, ist aber bei beiden Behörden zu finden. Solche Details, die das immer größer werdende Nichtverstehen zwischen West und Ost, zwischen Deutschen und Deutschen eindringlich vor Augen führen, sind mit kontrastreicher Photographie und in geschickten Perspektiven eingefangen." (19, 3/366).

Dieser 19-jährige weiß offensichtlich Bescheid über das Entstehen eines Films und demonstriert damit, wie sehr filmkundliches Wissen das Gesamtverständnis erleichtern kann. Er sieht klar die Absicht des Regisseurs, der eindrucksmächtige Bilder "in raschem Wechsel auf die Leinwand" wirft und ist sich bewußt, daß

die einzelnen Szenen einen dramaturgisch gewollten Aussagewert haben, nicht nur nacheinander daherkommen, wie es der Fabel entspricht. Gleichzeitig ist ihm der reale Untergrund gegenwärtig; ihm geht nicht über dem Genießen der Form der Ernst des Inhalts verloren: Der Film ist gestaltet, aber gestaltete Wirklichkeit. Daß er dieser Doppelnatur gerecht wird, macht die Reife seines Verständnisses aus. Ihr (statistischer) Ausnahmecharakter läßt deutlich genug erkennen, wie weit unsere Jugendlichen - in der soziologischen und altersmäßigen Begrenzung, welche der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt - im allgemeinen noch von einem wirklich sinngemäßen Filmverstehen entfernt sind. Es zeigen sich Ansätze in verschiedenen Richtungen und auf verschiedenen Stufen; aber sie kommen nicht zur Reife, sie bleiben stehen oder verkümmern.

IV. DIE AUSWEITUNG DES ERLEBNISBEREICHES

Schon bei der Erörterung der Filminteressen wurde die besondere Bedeutung hervorgehoben, welche die Jugendlichen selbst dem Moment der Erlebnisausweitung im Kino beimessen. Die unerhörte Weite und Vielfalt seiner Inhalte gehört ja seit jeher zu den hervorstechendsten Kennzeichen des Films. Was er dem jugendlichen Zuschauer vor Augen führt, kennt weder räumliche noch zeitliche Schranken: Ein Tor tut sich auf in die große Welt.

Im folgenden letzten Abschnitt der Arbeit soll versucht werden, diese Seite des jugendlichen Filmerlebens näher zu untersuchen. Ausgangspunkt ist ein kurzer Überblick über Umfang und Formen der Erlebnisausweitung. Daran schließt sich eine Besprechung der verschiedenartigen Aufnahme- und Verarbeitungsweisen an, mit denen die Jugendlichen der Menge und Intensität der Eindrücke Herr zu werden suchen. Sie führt auf die schwierigste Frage der ganzen Untersuchung: Was denn nun eigentlich von dieser Erlebnisfülle bleibt. Der Versuch, sie zu beantworten, geht von einem Vergleich des Films mit anderen Erfahrungsquellen aus, der die Sonderstellung des Films deutlich machen soll.

1. Die Gebiete der Erlebnisausweitung

In den schriftlichen und mündlichen Berichten der Jugendlichen zeigt sich die Erlebnisausweitung einmal in sozusagen quantitativer Hinsicht, d. h. sie freuen sich darüber, daß der Film ihnen sichtbar macht, was rein vom Aus-

Daß der Distanz her, weit weg ist. Im einzelnen gehört hierher die Ausweitung in biologischer, geographischer und geschichtlicher Hinsicht, anders eingeteilt, die Ausweitung bei Gegenständen der Natur und der Bildung (im Sinne des alltäglichen Sprachgebrauchs).

Daß ihnen der Film die Natur nahe bringt, empfinden vor allem die Städter als sehr erfreulich (14, 10/18). Doch gehen sie mit ihren Angaben selten ins Detail: Ausdrücke wie "Berge", "Pflanzen" und "Tiere", die "man" im Film "sehen" konnte, genügen den meisten. Ähnlich allgemein sind die Angaben über die Ausweitung auf dem Gebiet der Bildung. Bei Ausdrücken wie "fremde Länder und Völker", "andere Sitten und Gebräuche", "vergangene Zeiten" hat es meist sein Bewenden.

Auffallend gering ist das technische Interesse. Nur sehr wenig Schüler schreiben, daß sie sich dafür interessieren, wie "ein U-Boot von innen aussieht", oder was für Instrumente in einem modernen Flugzeug sind.

Unter den Gegenständen der quantitativen Ausweitung befinden sich verhältnismäßig viele, die ohne Schwierigkeiten auch in der normalen Umwelt ausfindig gemacht werden könnten. Wenn etwa auf die Frage: "Was kennst du nur aus dem Film?" (Fragebogen 1956) häufig Raubtiere wie Löwen, Tiger und Bären genannt werden, so ist das zunächst wohl ein Zeichen dafür, wie oberflächlich die Gewissenserforschung ist, welche ein Fragebogen auslöst, denn es ist doch ausgeschlossen, daß Großstadtjugendliche solche Tiere nur vom Film her und nicht auch aus Zoo und Zirkus kennen. Immerhin zeigt sich hier schon, daß der Film auch bei Objekten als wesentliche Informationsquelle empfunden wird, die man ohne weiteres auch in Wirklichkeit sehen könnte. Noch stärker tritt dies hervor bei der Angabe "künstlerische Bauten" oder bei Berufsangaben wie Lokführer (!), Optiker, Maler, Jäger, Viehhändler u. ä.

Hier beginnt allerdings schon der Übergang zur qualitativen Ausweitung, d. h. das Bekanntwerden mit Menschen und menschlichen Verhältnissen, die sich zwar - rein räumlich gesehen - in nächster Nähe befänden, aber wegen ihrer Andersartigkeit trotzdem unzugänglich sind, insbesondere andere Gesellschaftsschichten, bestimmte Handlungsweisen und Charakterzüge, Schicksalsfälle (meist negativer Art, wie Mord, Unglück und Tod) u. ä. Bei den Angaben über Berufe, welche nur vom Film her bekannt sind, fällt auf, daß die quantitative Ausweitung eine verhältnismäßig große Vielfalt aufweist, vom Cowboy über den Perlentaucher bis zum Fensterputzer an Wolkenkratzern, während die qualitative Ausweitung im wesentlichen nur eine einzige soziologische Gruppe umfaßt, die Künstler, insbesondere Musiker (Sänger, Jazztrompeter, Dirigenten und immer wieder Komponisten). Nur ganz vereinzelt werden Wissenschaftler

und Staatsmänner genannt, während bemerkenswerterweise ein Ausweitungsinteresse innerhalb von Klassengegensätzen praktisch völlig fehlt. Nur ein einziger erwähnt ein Beeindrucktsein von Bildern über Direktoren und Ingenieure, das er aber sofort in den Vorsatz umsetzt, fleißig zu lernen, um es selber auch einmal so weit zu bringen.

Ein Hauptgebiet der qualitativen Ausweitung ist das Kennenlernen des "Lebens". Filme zeigen, "wie das Leben wirklich ist"; diese Meinung findet sich vor allem von 16 Jahren ab immer häufiger - allerdings auch die gegenteilige, daß die meisten Filme eben nicht aus dem Leben gegriffen seien. Jedenfalls bildet aber das Interesse am "Leben" auf dieser Stufe einen wesentlichen Teil des Maßstabes, mit dem der Film - so oder so - beurteilt wird.

Diese Alterskorrelation läßt sich auch aus einem Vergleich mit den bevorzugten Filmgattungen ableiten, vor allem daraus, daß die Bedeutung des "Naturfilms" für die Begründung der "Rentabilität" des Kinobesuchs immer geringer wird (Tabelle 2b). Die Jüngeren sehen das "Neue" im Film vorwiegend in der mehr äußerlichen, quantitativen Ausweitung; wenn sie über "lehrreiche" Filme schreiben wollen, fällt ihnen nur der "Naturfilm" ein. Daß die von ihnen beim tatsächlichen Filmbesuch bevorzugten Filmarten, die Wildwest- und Abenteuerfilme, an sich ja auch an ganz anderen Orten spielen, kommt ihnen weniger zum Bewußtsein. Hier überwiegt das Interesse an der Handlung, und Abenteuer sind eben ihre Welt. Der Spielfilm ist für sie nicht Ausweitung, sondern eher Bestätigung ihres Erlebniskreises. Wenn auch das Kernalter für diese Haltung wohl um 11 und 12 Jahre liegt, so ist ihr Einfluß doch auch bei den 14-jährigen noch nicht verschwunden.

Anders bei den Älteren. Je mehr sich das Gewicht des harten Alltags im Hier und Heute des Lebensgefühls durchsetzt, desto deutlicher wird ihnen, daß auch der Spielfilm "Neues" bringt. Damit wird die Ausweitung insgesamt immer bedeutungsvoller. Nach wie vor nimmt zwar auch der Kulturfilm für sie eine wichtige Stellung ein, vor allem wenn er "Spannung hat wie ein Reißer" (16, 9/110, 3. Fm); aber sein Monopol verliert er. Für die 19-jährigen ist die qualitative Erlebnisausweitung durch den "Problemfilm" wichtiger geworden.

2. Motive

Kamen die Äußerungen der Jugendlichen schon bei der Beschreibung der Gebiete der Erlebnisausweitung über summarische Sammelbegriffe selten hinaus, so sind sie für die Frage nach den dahinterstehenden Motiven vollends unergiebig. Man ist hier mehr oder weniger auf indirekte Schlüsse angewiesen. Das

kann allerdings nicht wunder nehmen; die Untersuchung von Motivationen läßt sich mit Massenerhebungen selten über Selbstverständlichkeiten hinausführen.

Es lassen sich hauptsächlich 3 Beweggründe erschließen: eine sehr allgemein gehaltene, unspezifische Schaulust, ein meist schon etwas konkreter gerichtetes Wissensbedürfnis und der unmittelbare, auf tätige Nachahmung gerichtete Eigenbezug.

a) Die Schaulust und das Lernbedürfnis

Die Freude am Sehen ist dem Menschen, dem das Auge die Mehrzahl seiner Vorstellungsinhalte vermittelt, überhaupt eigen, dem Kinde aber noch ganz besonders.

Bezeichnend für das Filmerleben ist nun, bis zu welchem Grad der Film der Schaulust entgegenkommt und dann tatsächlich als rein optische Sensation erlebt wird. Die Jugendlichen äußern übereinstimmend, daß ein Film nicht nur jede andere Reproduktionstechnik an Eindruckskraft übertreffe, sondern zum Teil sogar die Wirklichkeit selber. Vor allem Landschaften seien im Film immer schöner. Ein intelligenter, keineswegs kinosüchtiger 16-jähriger erzählte, daß er den "Hochablaß" (ein Wäldchen in der Nähe Augsburgs) in einem Farbfilm gesehen habe: "Das war wunderbar, und wenn man rübergeht, ist es halt auch so a Wäldle."

Dieser Vorrang der filmischen Brillanz vor dem realen Eindruck zeigt sich auch auf einem wesentlich weniger erfreulichen Gebiet, auf dem der Sitten- und Liebesfilme. Auch das Interesse an ihnen muß mindestens zum Teil in dieser spezifisch filmischen Schaulust wurzeln. Das geht indirekt aus Feststellungen hervor, daß "dergleichen nichts mehr Neues für 15-jährige" sei (15, 11, So 35) und man unbedeckte Frauen auch im Variete und schon auf jeder Litfaßsäule sehen könne (16/II 91).

Die Freude am Schauen geht so weit, daß der optische Eindruck zuweilen den der Handlung weit überwiegt, bei manchen sogar in hochdramatischen, spannungsgeladenen Filmen. In "12 Uhr Mittag" gefiel einem 16-jährigen (V 49) die Landschaft am besten, und in zahlreichen Aufsätzen ist die "Farbenpracht" das einzig Rühmensewerte an Abenteuerfilmen. Ein 15-jähriger schreibt über "Quo vadis":

"Am besten vom ganzen Film gefielen mir die wunderbaren Aufnahmen, sowie die nachgemachten naturgetreuen Bauten, die in der untergehenden

Sonne rötlich leuchtenden Gebäude und die spiegelklaren, blitzenden Rüstungen der Ritter."

Ein anderer findet ausgerechnet den Anblick der brennenden Stadt in "Vom Winde verweht" sehr romantisch, wie der ganze Himmel in einem hellen Rot beleuchtet war." In beiden Fällen handelt es sich keineswegs um besonders abgebrühte Kinogänger; sie waren im Gegenteil aufgeweckter und sensibler als die meisten ihrer Altersgenossen.

In dieser extremen, auf die rein optischen Qualitäten der Formen und Farben konzentrierten Art findet sich die Schaulust nur bei einem nicht sehr großen Teil der Jugendlichen. Man wird sie wohl mehr typologisch als entwicklungspsychologisch zu betrachten haben. Die Schaulust der Mehrzahl ist konkreter, mehr aufs Gegenständliche als aufs Formale gerichtet. In diesem Sinn sind weitaus die meisten Äußerungen über die Erlebnisausweitung gefaßt, hauptsächlich bei der quantitativen, "Ich kann mich in die Vergangenheit oder Gegenwart einschalten und dies und jenes sehen wie es war und wie es ist" (17, 2/38).

Die Beschreibung "lehrreicher" Filme bedient sich immer wieder der Wendung "da sieht man" und "da wird einem gezeigt". Nur durch diesen engen Bezug des Lerninteresses zur Schaulust ist es auch zu erklären, daß die Jugendlichen einerseits betonen, welch großen Wert sie darauf legen, im Film etwas zu "lernen" und im gleichen Zug über Filme berichten, die für alles andere als fürs Lernen gemacht sind, "Es war für mich sehr interessant zu sehen" (16, 2/217); damit ist das Lernbedürfnis häufig erschöpft.

Diese aufs Interessante gerichtete Schaulust kann sich naturgemäß auf alle Gebiete der Ausweitung richten. Ihr Hauptgebiet ist jedoch das der quantitativen Ausweitung, von den "Wundern der Prärie" über "Quo vadis" bis zu den utopischen Gruselfilmen. In den Filmen der qualitativen Ausweitung spielt ein Interesse am Menschlichen die Hauptrolle, das über die Freude am Schauen noch hinausgeht. Hier nimmt das "Lernen" Züge an, die mehr dem sonstigen Sprachgebrauch entsprechen.

b) Das Interesse am Menschlichen im allgemeinen

Schon das Tierleben wird gelegentlich von der menschlichen Seite gesehen, entweder in Form von gleichnishaften Parallelen, vor allem im Anschluß an den in den Disney-Filmen gezeigten "Kampf ums Dasein", oder durch ein Eingehen auf das Verhältnis des Tieres zum Menschen, seine Treue, seine Gelehrigkeit usw.

Das eigentliche Interesse am Menschlichen hat vor allem zwei Varianten. Die eine ist ein mehr allgemeines Erfahrenwollen, die andere ein unmittelbarer, meist auf tätige Nachahmung gerichteter Eigenbezug. Die typische Äußerung der ersten Interessenform ist die Formel: "Im Film möchte ich das Leben kennen lernen". Das kann sich auf Äußerlichkeiten richten, etwa den Einblick in das Leben von Schlagersängern, die viel Geld verdienen (14, 9/15), zumeist jedoch auf Psychologisches. So hebt ein 17-jähriger bei der Beschreibung des Filmes "Vom Winde verweht" hervor, daß er "alle Zonen und Lagen des menschlichen Lebens" gezeigt habe, ein anderer meint, der Film sei eine Einrichtung, die "Einblick in das Leben und Treiben der ganzen Welt" gewähre.

Dieses mehr psychologisch gerichtete Interesse kann verschiedene Ergebnisse haben. Ein erstes ist die bereits im Zusammenhang mit dem Sinnverständnis besprochene "Lehre". Ein 15-jähriger sieht mehrere Filme über Fürstenfamilien; sie gaben ihm die Anregung, "einmal darüber nachzudenken, und ich kam dabei zu dem Spruch, es ist nicht alles Gold was glänzt." (15/So).

Das Interesse anderer Jugendlicher ist mehr charakterologisch gefärbt: "Gestern ging ich in den Film "Ein Fremder ruft an". Es war ein amerikanischer Kriminalfilm. Hier wurde mir klargestellt was es für grundverschiedene Menschen gibt." (16/So). Eine Erkenntnis, die er sich ausgerechnet aus dem Film holen muß! ¹⁾

Solche mehr oberflächlich-summarische Äußerungen finden sich häufiger. Sie lassen nicht ohne weiteres auf eine besondere Intensität des Interesses an der psychologischen Ausweitung schließen. Von hier aus führt jedoch ein gerader Weg zu Filmeindrücken, welche das ganze Menschenbild eines Jugendlichen tief beeinflussen.

Bei manchen vermag ein einziger Film, die Einstellung zum Menschen oder zum Leben überhaupt grundsätzlich zu prägen: "Ich sah den Film "Der sechste Mann". Ich lernte daraus, wie falsch Menschen sein können." (16/So).

Die Konsequenz aus solchen Erfahrungen sieht dann logischerweise so aus wie bei einem 18-jährigen, der aus Filmen lernte,

"daß man stets auf der Hut sein muß, denn in jedem fremden Menschen und wenn er noch so nett und vertrauenerweckend ist, kann der größte Gauner und Halunke stecken." (18, 7/53, Fr. 58).

Solche massiven, das ganze Verhältnis zu Welt und Leben bestimmenden Ein-

1) Eine allgemeiner gehaltene Äußerung im gleichen Sinn: "Der Film wirkt auf einen vernünftigen Menschen mit seiner Handlung günstig, indem er ihm die Augen öffnet über die Charaktereigenschaften der Menschen." (18/So)

flüsse können glücklicherweise auch positiver sein:

"Der Film "Ditte Menschenkind" zeigt mir die Tiefe und Tragik des Lebens. Ich glaube sagen zu dürfen, daß ich diesem Film meine Gesinnung und Einstellung zum Leben entnommen habe." (18, 4/ 3. Fm).

Solche Angaben zeigen, wie weit der Einfluß eines Films gehen kann. Sie sind gewiß selten, das beweist jedoch noch nicht, daß es diese extremen Formen der Nachwirkung auch sind. Denn die Äußerungen geben ja nur Aufschluß über bewußt Gewordenes und auch hiervon nur über das, was dem Schreiber gerade einfällt. Sichere quantitative Angaben über komplexe seelische Verhältnisse lassen sich nie von einzelnen Ergebnissen aus machen; hier sind stets Unterlagen, die auf verschiedenen Wegen gewonnen wurden, heranzuziehen. Ein abschließendes Urteil über den Einfluß des Films auf das Weltbild der Jugendlichen wird daher erst am Schluß der Untersuchung möglich sein, soweit es auf empirisch-statistischem Weg überhaupt zu gewinnen ist.

c) Der Eigenbezug

Die zweite Grundform des Interesses am Menschlichen ist das konkrete, meist das "Gewußt-Wie" eines bestimmten Lebensausschnittes gerichtete Lernen. Zum Unterschied von den oben zitierten Beispielen liegt hier meist von vornherein ein pragmatisches Interesse vor: Der Jugendliche geht in den Film, um für seine eigene persönliche Lebensführung zu lernen, nicht nur, um ganz allgemein etwas "vom Leben" zu erfahren.

"Ich gehe ja schließlich in den Film, um die Lebenswege einer Person zu tadeln oder gutzuheißen. Das Bessere merkt man sich und verwendet es vielleicht selbst einmal im späteren Leben." (16, 8/101, 1. Fm).

Über das quantitative Ausmaß dieser Form des Lernens im Film läßt sich naturgemäß schwer etwas Genaueres sagen. Das Ergebnis der direkten Frage (Tabelle 11) stimmt rein zahlenmäßig insofern mit den Aufsätzen überein, als hier wie dort der Prozentsatz von Angaben über schwerwiegende Einflüsse gering ist, während die leichteren Formen der gelegentlichen Auswirkung doch bei fast der Hälfte festzustellen sind. Dabei zeigt Tabelle 11 ein Zunehmen der Ablehnungen: Die Älteren wollen sich vom Film nicht mehr so viel sagen lassen. Theoretisch wäre als Begründung denkbar, weil sie bereits von ihm geprägt sind; doch ist dies natürlich nicht konkret zu beweisen. Vermutlich hätte eine indirekte Frageformulierung ("Haben Sie schon einmal festgestellt, daß bei Bekannten oder Freunden ...") höhere Zahlen erbracht; für sich selber wollen es viele nicht zugeben.

Die direkteste Form des Eigenbezuges ist die Nachahmung, d.h. die gleichsam "wörtliche" Übernahme des im Film Gesehenen ins eigene Leben. Jüngere Kinder spielen Cowboy und Stockfechten, Ältere übernehmen Kleidung, Gang und spezielle Umgangsformen, wie das Küssen. Dafür finden sich in den Fragebogen und Aufsätzen zahlreiche Belege. Solche Übernahmen werden zuweilen geradezu als Stimulans bewußt aufgesucht:

"Im Film wurde gezeigt, wie schön es ist, sich zu lieben und dies war jedesmal eine Auffrischung bei meiner Freundin und mir." (18, 5/43, Fr. 58).¹⁾

Daß die Jugendlichen in diesem Punkt nicht kleinlich sind und sich von Filmen zu völlig irrealen Träumen hinreißen lassen, zeigt ein 18-jähriger, der sich nach dem Film über die Sommerolympiade 1952 oft dachte,

"es wäre eine große Ehre selber eine solche Olympiade mitmachen zu dürfen. Dazu sind nur (!) Selbstbeherrschung und regelmäßiges Training notwendig." (18, 5/ K188).

Diese direkte Form der Nachahmung bereitet den Jugendlichen dann Schwierigkeiten, wenn sich ihr Hindernisse in den Weg stellen:

"Vor einigen Jahren sah ich mir den Film "Anton und Pünktchen" an (Diese Umdrehung der Reihenfolge ist sicher eine Fehlleistung als Folge der anschließend beschriebenen Identifikation)... Die beiden Kinder hielten sich gegenseitig eisern die Freundschaft, das veranlaßte mich auch eine Freundschaft anzuknüpfen, die aber immer wieder in Brüche ging. Seit dieser Zeit habe ich keine richtigen Freunde mehr gefunden." (17, 0/131).

Ein anderer (16, 1/48, Fr. 58) wurde von der Darstellung eines Tierarztes so gefesselt, daß er unbedingt auch einer werden wollte. Er mußte Lehrling werden und brauchte Jahre, bis er darüber wegkam. Harmloser sind zunächst allgemein gerichtete Wünsche von der Art: "So möchte ich es auch einmal haben!" (14, 8/K 2):

"Es wird einem so viel schönes und gutes glaubhaft serviert, daß man sich denkt: Warum soll ich es nicht auch so haben?" (17/So 58).

Aber auch diese Einflüsse können bedenklich werden, wenn die geweckten Vorstellungen mit dem Alltag nicht mehr übereinstimmen:

1) Eine gröbere Variante: "Vor allen Dingen, man findet danach eine Frau, mit der man sich noch am Abend beschäftigen kann." 14, 8/So, 2. El
"Was ich im Kino gelernt habe? das herumtreiben mit Mädchen in Loge."
15, 0/So, Fm.

"Ich sehe wie die Menschen im Reichtum und mit schönen Frauen leben und vergesse daß das alles nur einige der Menschen haben können. Ich bin mit dem was ich habe nicht mehr zufrieden." (Ohne Altersangabe, So 58)

Mit dieser Form der Nachahmung verwandt ist die Anregung. Daß Jazz-Fans mit Vorliebe Filme wie die Benny-Goodman-Story, Ballet-Liebhaber die "Roten Schuhe" besuchen, ist bekannt. Die Skala ist sehr breit: sie reicht von einem, der in einem Film ("Du bist die Welt für mich") "die Freude für Musik" lernte (ohne Altersangabe, So) über verhältnismäßig zahlreiche Anregungen zu Reisen, Wanderungen und Radtouren (z.B. 19, So 58), Anregungen zur Lektüre von Geschichtsbüchern (16, So 58), Anregungen für sportliche (z.B. Schlittschuhlaufen, 17, 0/130) und fotografische (21, 5/16) Hobbies, Anregungen zum Tanzkurs (18, 0/9, Fr. 58) bis zu solch kuriosen Formen wie bei einem 14-jährigen, der neben der Wochenschau auch die - sonst durchweg abgelehnten - Reklamedias begrüßt, weil sie einem zeigen, "wo man am besten einkauft" (14, 9/15).

Von hier aus führt ein kontinuierlicher Übergang zu den Formen eines ausgeprägten Wissensbedürfnisses (das sich von der oben beschriebenen Form der intellektuell gefärbten Schaulust des "Lernens" im allgemeinen, durch größere Intensität und eben durch den betonten Eigenbezug unterscheidet). Die eindrucksvollsten Beispiele stammen hier aus den zwei nicht sehr verwandten Gebieten der Liebe und des Krieges. Wünsche nach Aufklärungsfilmen werden nicht oft, aber vergleichsweise nachdrücklich vorgetragen. Sie gehen dabei ungeniert in Details, in welche ihnen die Wiedergabe nicht zu folgen vermag. Einer der zitierbaren Aufsätze schreibt unter anderem:

"Ich möchte einmal einen Film sehen, in dem richtig und offen das Liebesleben mit allem Drum und Dran gezeigt wird. Wie sich zum Beispiel der Mann gegenüber der Frau verhält auch wenn sie allein sind, und machen können was sie wollen... Schritt für Schritt weiter bis zu dem Punkt, an den wir in unserem Alter alle denken." (16, 4/So).

Auf das zweite Gebiet wurde schon bei der Aufzählung der bevorzugten Filme hingewiesen. Es kann, nach unseren Unterlagen, fast als Regel bezeichnet werden, daß der Kriegsfilm ausgesprochen (zumindest mit) unter dem Aspekt der Lebensinformation gesehen wird.

"Wenn ich an diesen Film ("Verdammt in alle Ewigkeit") denke, frage ich mich wie es sein wird wenn ich Soldat bin."

Wie primitiv die mitgebrachten und durch den durchschnittlichen Kriegsfilm natürlich noch unterstützten Vorstellungen sind, zeigt folgendes Zitat:

"Ich schaue mir auch Kriegsfilme an wo viel geschossen wird, denn wenn ich zum Barras komme so muß ich auch schießen können." (14, 8/So).

Einen der Fälle, wo die Wirkung eines Films bis zum Kern der Persönlichkeit vordringt und hier sogar, einen tatsächlich sehr tiefgehenden Gewissenskonflikt auslöst, schildert folgender Aufsatz:

"Seit ich den Film "Der unbekannte Soldat" sah freue ich mich nicht mehr für mein Vaterland zu kämpfen, denn ich bin feige geworden."

Was diesen Fall aus der Masse der Filmeinflüsse heraushebt, ist, daß die abschreckende Wirkung nicht vom Schrecken der Leinwandrealistik, sondern ausgesprochen vom Gewissen ausging. Der Junge wollte ein "Held" sein, "Panzer abknallen", "Ringe am Kanonenrohr" haben und "gefeiert werden". Da kam ihm

"die Einsicht, die die ich als "Held" abknalle sind doch auch Menschen die leben wollen."

Und er fährt fort:

"Seitdem bin ich innerlich zerrüttet denn ich fürchte, ja ich fürchte mich richtig vor der Wehrpflicht. Wäre ich nur nicht in diesen grausamen Film gegangen, dann hätte ich noch Mut mein Vaterland im Kriegsfall zu verteidigen." (ohne Altersangabe So 58).

Die Umsetzung dieses Wissensbedürfnisses führt zum Benehmen nach Filmvorbildern. Auch hier steht naturgemäß das Verhalten zum anderen Geschlecht im Vordergrund:

"Ich habe wirklich vieles aus den Filmen entnommen. Keiner weiß wie man sich in der Öffentlichkeit benimmt. Wie zeigt und benimmt man sich einer Frau oder Mädchen gegenüber." (16, 2/So)

"Da konnte man schon allerhand lernen. Wie man das Leben gestalten soll, und wie man zu seiner Frau ist und wie man sie erzieht." (15, 0/So)

Die Ausweitung dieses Motivs ergibt dann die Vorbildwirkung für das Benehmen im allgemeinen, wie es schon der eingangs zitierte Jugendliche zeigte (16, 8/101, Seite 107).

"Ganz anders doch, wenn ein Jugendlicher gute Filme besucht. Er lernt doch davon. Sein Benehmen wird besser. Er fühlt sich in Gesellschaft viel sicherer." (15, 6/23, 1. El).

Die letzte und am tiefsten wirkende Form des Eigenbezugs ist die aus einer persönlichen Notlage heraus. So schreibt ein 16-jähriger:

"Es war schon oft der Fall, daß mir ein Film so richtig gezeigt hat, wohin Schwermut führen kann, dabei lernte ich immer sehr viel daraus, weil ich selbst dazu neige. (Neigung zu Schwerhörigkeit)" (16, 2/74).

Hier erhält die Wirkung des Films den Charakter einer ausgesprochenen Hilfe bei der Selbsterziehung. Etwas zweifelhafter ist der kompensatorische Eigenbezug, der im Film das sucht, was der Alltag versagt; bedenklich deswegen, weil die Gefahr besteht, daß sich die Antriebskräfte mit der "erträumten Speise" (Nietzsche, nach Jaspers, A4) zufrieden geben und die positive Kompensation, die tatsächliche Überwindung der schwachen Stelle (Lersch, A3, S. 279) verhindert wird. Die an äußeren Dingen hängende Ersatzbefriedigung ist wohl noch harmloser:

"Mein Hobby sind Motoren, schnelle Autos und Motorräder. Aber leider kann ich nur selten mitfahren... Wenn ich das manchmal in der Wochenschau sehe, möchte ich am liebsten in einem der Auto sitzen und mitfahren." (16, 0/So).

Gefährlicher als solche konkrete Wunscherfüllungen kann sicher die charakterliche Kompensation sein:

"Da ich selber nicht von körperlicher Kraft strotze sehe ich mir gerne Kämpfe starker Männer an." (17, 5/K17L)

Damit ist die Aufzählung der wesentlichsten Motive der Erlebnisausweitung im Kino abgeschlossen. Sie wäre jedoch unvollständig, wenn nicht auf einen grundlegenden Zwiespalt hingewiesen würde, der vor allem im persönlichen Umgang mit den Jugendlichen immer wieder auffällt, eine ambivalente Mischung von Ausweitungs- und Abschießungstendenzen, die das Herausarbeiten eines klaren Bildes sehr erschwert.

d) Die Ambivalenz der Erlebnisausweitung

Die Stellung der Erlebnisausweitung im ganzen des Filmerlebens ist nicht ganz eindeutig. In der Einstellung und in der Verarbeitung der Jugendlichen stehen sich hier zwei Kräfte gegenüber, von denen die eine gleichsam zentripetal, die andere zentrifugal wirkt. Die erste ist im folgenden kurz als Angleichungs-

tendenz,¹⁾ die zweite als Ausweitendenz im eigentlichen Sinn bezeichnet.

Die Angleichung beginnt schon bei neu auftretenden Begriffen. So taufte ein 13-jähriger Volksschüler die drei Musketiere in Muskeltiere um, ein anderer Junge seiner Klasse spricht nach einem Film über den Fernen Osten, in dem Madam Butterfly erwähnt wurde, von "China Butterland". Diese Beispiele haben zwar mehr den Charakter des Kuriosen, sie zeigen aber trotzdem eine Tendenz, die man immer wieder antrifft. Sie liegt ja wohl im Wesen der menschlichen Natur.

Im Filmerleben wirkt sie sich konkret in der Weise aus, daß neue Inhalte im allgemeinen längst nicht so neu erlebt werden, wie es objektiv gesehen zu erwarten wäre. Es ist immer wieder erstaunlich, mit welcher Gelassenheit Jugendliche (und Erwachsene wohl nicht minder) sich die fremdartigsten Dinge vorsetzen lassen, ohne davon wirklich betroffen zu werden. Einem 15-jährigen sind aus einem Kulturfilm über den "schwarzen Erdteil" die "Urwaldbewohner in ihrem Schmuck und vom Teitalter der Technik noch unberührt" in Erinnerung geblieben: im wesentlichen Äußerlichkeiten der quantitativen Auswertung. Aber kein Wort des Staunens über das Qualitative, über die unbegreifliche Andersartigkeit dieser Menschen. Der Abgrund, der uns von anderen Völkern trennt, wird offenbar vom Kinossessel aus kaum bemerkt, geschweige denn zum Anlaß tieferen Nachdenkens genommen. Es ist schon viel, wenn er wenigstens andeutungsweise registriert wird.

Wie die Gegenstände der Ausweitung ohne viel Federlesens dem eigenen Lebenskreis eingebaut werden, läßt sich besonders an den Schilderungen geschichtlicher Filme demonstrieren.

Ein 15-jähriger beschreibt den Zweikampf eines christlichen Sklaven mit einem Stier in der Arena des Colosseums folgendermaßen (aus "Quo vadis?"):

"Es war ganz ruhig in der Arena. Plötzlich kam ein schwarzer fatter Bulle durch die Arene mit einer seltenen Ruhe gelaufen. Aber bald entdeckte er den Mann und ein schwerer Kampf begann. Die erste Runde ging vorbei und auch die zweite. Beide erfolglos für den Mann. Doch es kam noch eine dritte und diesmal kämpfte er erfolgreicher. Er brach dem Stier das Genick und schlug ihm mit einem reinen k. o."

1) An sich läge es hier nahe, im Sinn der Psychologie des 19. Jahrhunderts von "Apperzeption" zu sprechen. Allein da dieser Begriff in verschiedener Hinsicht etwas vorbelastet ist, wird er vielleicht doch besser vermieden.

Der Junge sieht die Sache als Catcherei an, die sich von der im Zirkus Krone nicht wesentlich unterscheidet. Besonders reizvoll sind gerade in dieser Hinsicht die Aufsätze, in welchen historischer und Darstellernamen ungezwungen abwechseln und durchaus gleichwertig parallel laufen. Ein 16-jähriger beschreibt die triumphale Heimkehr des römischen Hauptmanns in "Quo vadis" und fährt dann fort:

"Es war ein riesiger Triumph. Kaiser Nero lud den Hauptmann Robert Taylor zu sich auf die Siegesfeier."

Kürzer kann man es nicht sagen. In diesem Satz ist das Wesen des jugendlichen Geschichtsfilmerlebnisses konzentriert, das Vermischen von Gegenwart und Vergangenheit, von Darstellung und Realität. Wo der Hauptmann Taylor mit Kaiser Nero zu Tisch sitzt, hat der Geist der Geschichte off limits.

Den Jugendlichen fehlen die geistigen Voraussetzungen für wirkliches Geschichtsverständnis (soweit dies überhaupt möglich ist; hier herrschen auch unter Erwachsenen viele Illusionen). Welchen Lehrer hätte nicht schon die Unbekümmertheit, mit der 13- und 14-jährige Napoleon in der Schlacht bei Tannenberg einen großen Sieg über Wallenstein erringen lassen, an den Rand der Verzweiflung gebracht?

Ein 15-jähriger schrieb denn auch als Einleitung zur Beschreibung des Films "Das Gewand":

"Es war vor mehreren Jahrzehnten."

Im Grunde ist jedoch für das Verständnis der Geschichtsfilme vom Schlage der "Gladiatoren" oder "Quo vadis?" geschichtliches Einfühlungsvermögen auch gar nicht nötig. Denn diese Filme haben nichts weniger als den Ehrgeiz, zeitgetreu zu sein. Sie machen die Gewänder und die Bauten unter Mitwirkung der besten Fachleute, die für Geld zu haben sind, möglichst penibel nach. Damit sind die Bemühungen aber auch schon erschöpft. Ein 16-jähriger schreibt, er sehe am liebsten geschichtliche Filme, und zählt eine ganze Reihe von "Attila" bis "Sinnlichkeit der Ägypter" auf, als Ergebnis hält er fest: "Da denke ich dann, daß es früher doch auch ganz spannend gewesen sein kann."

Damit ist er sicher genau der gleichen Meinung wie Hollywood. Hersteller und Zuschauer, Verständnis und Absicht begegnen sich aufs schönste.

Ähnlich liegen die Dinge in Filmgesprächen. Auch hier äußert sich oft nicht nur (passive) Verständnislosigkeit gegenüber der qualitativen Ausweitung, sondern eine kräftige, aktive Angleichungstendenz.

Man hat zuweilen den Eindruck, daß es die Jugendlichen geradezu als Erleichterung empfinden, wenn sie feststellen können: "Da geht's ja im großen und ganzen zu wie bei uns" (nach den "Glocken von Nagasaki") oder "Des san Leut wie mir aa" ("Aber Herr Doktor!").

In dem Film "Götter ohne Maske" wird das Leben Feodor Schaljapins gezeigt. Der Film schildert ihn, vielleicht etwas zu sehr nach üblicher Schablone, als den stets zum Extrem geneigten, durch den Erfolg despotisch gewordenen Künstlertyp, der aber im Grunde doch hinter all seinen Launen ein guter, hilfsbereiter Mensch ist. Das nachfolgende Gespräch mit Berufsschülern ergab, daß diese die unbeherrschten Ausdrücke des selbstbewußten Sängers schroff ablehnten. Ich versuchte nun, ihnen klarzumachen, daß man einem solchen Menschen zwar keine spezielle "Künstlermoral" zubilligen dürfe, aber doch seine besondere Lebensweise in Rechnung setzen müsse. Wer Abend für Abend in einer Traumwelt lebe, ja sich gerade hier unter Einsatz seiner ganzen Kraft bis zu Erschöpfung verausgabe, um andere Menschen aus ihrem öden Alltag herauszureißen; wer immer wieder in allen Brennpunkten der Kulturwelt Beifallsstürme ohnegleichen erlebe; wer ständig von schmeichelnden, schnorrenden, anhimmelnden Bewunderern umgeben ist; dem müsse zwangsläufig der Begriff für das abhanden kommen, was wir unter wirklichem Leben verstehen. Die jungen Arbeiter zeigten sich aber diesen Argumenten wenig zugänglich. Einer sagte grade heraus, wenn er acht Stunden an der Drehbank stände, hätte er vielleicht auch Lust, sich auszutoben und darf es nicht.

Ähnlich war es nach dem Film "Ruf des Schicksals" mit Roberto Benzi. Die stereotype Antwort auf Stimmen aus dem Teilnehmerkreis selbst, die die Besonderheit der Lebenslage dieses Wunderkindes betonten, war: "Darfst du das vielleicht?" und: "Was soll denn da so Besonderes dran sein?"

Wenn hier auch zweifellos das Ressentiment mit hereinspielt, so scheint dieser unmittelbare Bezug zur eigenen Welt unter Mißachtung aller inkommensurablen Fakten, dieser apperzeptive Kurzschluß, doch ein für das jugendliche Filmerleben überaus bezeichnender Zug zu sein.

Die vorschnelle, gleichsam "wörtliche Übersetzung" des Films hindert naturgemäß oft ein wirkliches Verstehen seines Sinnes. Wenn man etwa dem Film "Mein Freund Harvey" mit der Frage zu Leibe rückt: "Wer kann sich denn von uns schon einen weißen Hasen leisten?", so kommt natürlich das, was uns dieser Film wirklich sagen könnte, gar nicht erst in das Blickfeld.

Das ist für die Eigenart des jugendlichen Filmerlebens bedeutungsvoller als es auf den ersten Blick erscheint. Letzten Endes beruht ja auch die verführende Kraft des Filmes darauf. Sowohl die Straftaten nach Filmen wie die falschen

Lebenserwartungen aus dem Milieu des Luxuskitsches kommen auf diesem Weg des apperzeptiven Kurzschlusses zustande. Der Jugendliche erkennt das wahre Maß der Verschiedenheit; das subjektive Ausmaß der qualitativen Ausweitung bleibt hinter dem objektiv im Film gegebenen zurück. Es wird ganz primitiv übersehen, daß etwa die Taten eines Sheriffs zu ganz anderen Zeiten und unter ganz anderen Verhältnissen stattfanden, oder daß die Luxusträumereien gar nicht ernst genommen sein wollen, nur phantastischen Ausgleich für die harte Realität des Alltags bieten. In beiden Fällen wird der Film unter dem Druck des Angleichungsstrebens mißverstanden.

Hinter solchen Fehlformen der "wörtlichen Übersetzung" des Films steht nicht nur Mangel an Verständnis oder geistige Trägheit, die sich gegen wirkliche Erweiterung des Lebenshorizontes sperrt, sondern etwas Tieferes.

Es kommt in manchen Filmwünschen zum Ausdruck, in denen "einmal das Leben der heutigen Jugend, wie es wirklich ist" gezeigt werden soll (15/Fr. 56). Ein 15-jähriger wünscht sich den Film "Meine Jugendzeit", der von "Fußball, essen usw." handeln soll, Hauptrolle: er selber. Edgar Morin weist darauf hin, daß die Wildwestfilme gerade im Westen Amerikas zu den beliebtesten Gattungen gehören (B 15, S. 121).

Wie die Selbstdarstellung nach Adolf Portmann schon eine Grundtendenz jedes Lebewesens ist, weshalb alle rein teleologisch ausgerichteten Theorien (wie z. B. die Gehlens) den Phänomenen nicht gerecht werden, gehört es seit jeher zum Menschen, nicht nur sich selbst darzustellen, sondern sich selbst dargestellt zu sehen. Was er in der Kunst, auch in ihren Zerrformen der Magazine und des Kintopps immer wieder sucht, ist er selber.

Diesem Angleichungsstreben steht nun der Wunsch nach Ausweitung gegenüber. Daß er an sich sehr stark ist, muß wohl nicht näher begründet werden. Der Erlebnishunger gehört seit jeher zum Charakteristikum der Jugend. Aber was herauskommt, ist eben selten genug eine wirkliche Ausweitung. Es scheint, daß diese dem ständigen Gegenzug des Angleichungsstrebens nur langsam und oft mühsam abgerungen wird.

Wirklich neue Vorstellungsinhalte werden meist nur in Form der quantitativen Ausweitung bereitwillig aufgenommen, vor allem bei Filmen in der Art der Kulturfilme Disneys:

"Fotoaufnahmen waren hier erstklassig und man lernt mehrere Tiere kennen von den man manchmal gar keine Ahnung hat daß diese überhaupt gibt oder wie sie überhaupt ausschauen." (14, 8/So).

"Ich kam auch zu der Überzeugung daß es kleine Fische gibt die eine sehr schöne Form und Farbe haben, aber sehr gefährlich werden können."
(16, 0/K 89).

Die "neue Welt", die der Film dem Menschen eröffnet und von der die Jugendlichen oft so begeistert schreiben, besteht vorwiegend in solcher quantitativ-gegenständlichen Ausweitung. Sobald es um Menschliches geht, das weniger durch den Nimbus des Fernen glänzt als Anforderungen an das Einfühlungsvermögen stellt, läßt die Aufgeschlossenheit schnell nach. Selten läßt sich einer im Film von etwas überzeugen, was er vorher "nicht für möglich gehalten hätte", wie im folgenden Beispiel:

"Als ich vor etwa 3 Wochen den Film 'Die Brücke am Kwai' sah wurde ich mir über einiges klar, das ich vorher nicht wußte. Ich sah zum Beispiel, was die englischen Gefangenen durch ihre Starrköpfigkeit den Japanern gegenüber ausrichten konnten. Sows hätte ich nicht für möglich gehalten."
(16, So 58).

Auf diese Weise entsteht auch hier eine Art von Zwiespalt, die oft zu den überraschendsten Reaktionen führen. Einerseits reden die Jugendlichen immer davon, daß sie im Film endlich mal "etwas anderes" sehen wollten, nicht immer den alten Kitsch, und wenn sie dann wirklich einer neuen Handlungsidee, einem neuen Charakter begegnen, stellen sie kategorisch fest: "Das gibt es nicht" und verkriechen sich wie eine Schnecke in ihrem alten, engen, verhärteten Vorstellungskreis. Sie fordern vom Film weltweite Information, aber sie lassen sich nur widerstrebend aus ihren gewohnten Vorstellungen und Denkweisen reißen. Goethes Wort, daß jeder nur das sieht, was er weiß, daß er nur das erfährt, was er vorher gedacht hat, (Zit. nach Ernst Linde, Pädagogische Streitfragen der Gegenwart, Leipzig-München 1922) gilt auch für das Filmerleben. Der jugendliche - wie der erwachsene - Zuschauer will im Kino zugleich sich selber suchen und entfliehen.

Natürlich kommt es vor, daß ein neuer Eindruck so mächtig ist, daß er bestehenden Meinungen erschüttert. Aber nach allen Erfahrungen muß das als die Ausnahme bezeichnet werden. Im Normalfall "kommt" ein Film nur dann "an" - bei der Masse des Publikums wie beim einzelnen - wenn er sich mit einer schon vorhandenen Tendenz verbindet.

Im Grunde entspricht die Wirkung des Films in diesem Punkt genau der des Lebens selber: Wenn der Mensch einmal die Prägung der Kindheit hinter sich hat, vollziehen sich grundlegende Änderungen im allgemeinen nur sehr langsam und meist in der Fortsetzung der einmal eingeschlagenen Entwicklungsrichtung. Die gleichen Lebensverhältnisse wirken auf verschiedene Menschen ganz anders, je

nach ihrer persönlichen Eigenart. Von dieser allgemeinen Regel macht der Film keine Ausnahme.

Soweit es möglich war, Fällen von extremer Filmwirkung wie den oben mitgeteilten (S.106) genauer nachzugehen, erschien immer wieder die Vermutung wahrscheinlich, daß der Meinungsumschwung gar nicht so überraschend war, wie ihn der Jugendliche empfand; der Film hatte ausgelöst, was durch die eigene Entwicklung schon vorbereitet oder zumindest angebahnt war.

Solche Gedankengänge dienen bekanntlich häufig dazu, die Gefährlichkeit des Einflusses schlechter Filme zu verharmlosen. Er könnte ja "nur" auslösen, also gar nicht von Grund auf verderben. Damit die obigen Ausführungen nicht mißverstanden werden, ist es vielleicht angebracht, zu diesem Argument kurz Stellung zu nehmen.

Es wird hierbei vergessen, daß der Utopismus Rousseaus längst überwunden ist. Nicht nur die schrecklichen Erfahrungen zweier Weltkriege, sondern auch die Forschungen der Tiefen-Psychologie haben deutlich genug gezeigt, daß das Gefährdetsein zum Wesen des Menschen schlechthin gehört. Keine Kultur kann es sich leisten, üble Antriebe solch massiven Auslösewirkungen auszusetzen, wie es schlechte Filme sind.

Sinngemäß das gleiche gilt für die positiven Wirkungen des Films. Seine Bedeutung liegt weniger darin, daß er einen Menschen von Grund auf umzuwandeln vermag, sondern darin, daß er einen Auslösungsreiz - für gute wie für schlechte Dispositionen - von einzigartiger Intensität darstellt. Er übertrifft hierin oft das Leben selbst.

3. Das Auffassen der Erlebnisweite im Film

Das Besondere an der Erlebnisweite durch den Film ist nicht nur die bisher hauptsächlich beschriebene Breite, sondern auch ihre Intensität:

"Bei den meisten Filmen ist es, als hätte man das alles selbst miterlebt."
(17,5/So 17)

Nicht selten werden Träume, unruhiger Schlaf und ähnliche Zeichen physischer Überbeanspruchung, vor allem nach Wildwestfilmen und ähnlichen, berichtet. Selbstverständlich gilt diese Eindrucksstärke auch im Positiven:

"Dieser Film (gemeint ist die 'Trappfamilie') erzählt so rührend einen Ausschnitt aus dem Leben dieser Familie, daß ich noch tagelang danach von dem Geschehen nicht loskommen konnte und ich merkte erst, daß

ich auch noch Leib und auch Leben in mir habe, als es wieder hell wurde am Ende des Films." (18, 4/So).

Es ist nun zu fragen, was die Jugendlichen mit dieser durch Vielfalt wie Stärke ausgezeichneten Erlebnisausweitung anfangen. Was bleibt von dieser Fülle? Diese Frage läßt sich naturgemäß nur schwer beantworten. Wir wissen ja auch nur sehr wenig darüber, was etwa nach der Lektüre von Büchern wirklich "bleibt", und sogar über die dauernden Ergebnisse des Unterrichts, der ja in der Feststellung eben dieser Ergebnisse eine Hauptaufgabe sieht, gehen die Meinungen auseinander.

Für die Beantwortung dieser Frage ist es von entscheidender Bedeutung, wie sich die Jugendlichen selbst zu ihr verhalten, genauer gesagt, ob sie in der Lage sind, sie kritisch aufzunehmen und zu verarbeiten. Hierüber liegt verhältnismäßig reichhaltiges Material vor, denn Jugendliche kritisieren gern. Darüber informiert der folgende Abschnitt. Gerade hier macht sich jedoch der Umstand bemerkbar, daß Umfragen eben nur die Oberfläche, oder, um diesen bereits wertenden Ausdruck zu vermeiden, die rationale Seite des Erlebens erfassen. Es wird daher versucht werden, die hinter den Äußerungen der Jugendlichen stehende Entwicklung der Filmauffassung zu erschließen und darzustellen.

a) Formen und Ziele der Kritik

Wie Tabelle 3d zeigt, stellen nur wenig Jugendliche die Wahrheitsfrage, am häufigsten noch die Älteren. Man kann fast sagen, daß bis zu den 18-jährigen die Äußerungen über die Wahrheit im Film Einzelercheinungen sind. Dies stimmt mit den Erfahrungen aus Filmgesprächen nicht überein; hier ist die Neigung, gerade sie zum Ansatzpunkt der Kritik zu machen, sehr groß, oft zu groß, so daß sie das tiefer dringende Verständnis erstickt. Aber diese Neigung muß wohl erst geweckt werden. Solange die Jugendlichen sich selbst und ihrer spontanen Filmverarbeitung überlassen bleiben, nehmen sie andere Dinge viel wichtiger. Allerdings hat man bei vielen Aufsätzen den Eindruck, daß die Frage nach der Wahrheit latent dahintersteht und nur einen kleinen Anstoß bräuchte, um den Durchbruch zum Wort zu finden. Besonders die häufigen und massiven Angriffe auf Wildwester und Gangsterfilme kommen zweifellos zu einem Großteil aus dieser Wurzel, und wenn ein 16-jähriger nach einer Kritik an extremen Gruselfilmen feststellt: "Ich will Filme sehen, die wahr sind!" (16, 10/118), so hat er damit einen Punkt bezeichnet, um den der Umschwung in der Beliebtheit des Abenteuerfilms bei vielen erfolgt, auch wenn sie es nicht ausdrücklich so formulieren (15, 8/6, 1. Ma).

Allerdings ist mit dem Streben nach der Wahrheit, das Vermögen, sie tatsächlich zu erkennen, nicht immer verbunden. Ein 16-jähriger nennt als "wahrheitsgemäße Filme": "Königs Salomons Diamanten", "Die Wüste lebt", "Der Förster vom Silberwald" und "Schiller" (16/26), ein 17-jähriger: "20 000 Meilen unter dem Meer" (17/26), ein 18-jähriger: Liebes- und Bergfilme.

Die negativen Äußerungen, die Kritik an Filmen wegen ihrer Verlogenheit, sind im allgemeinen zutreffender. Wahrscheinlich rührt das aber lediglich daher, daß die verfälschenden Filme eben die wahrheitsgetreuen weit überwiegen, so daß die Feststellung der Unwahrheit schon rein statistisch eine wesentlich größere Chance hat, zuzutreffen. Der Vorwurf, das Leben nicht ehrlich zu zeigen, richtet sich bei den einen gegen den Film im allgemeinen; sie verbinden damit meist Skepsis gegen die Ausweitung überhaupt:

"Doch wie gesagt nur Unterhaltung: nicht etwa etwas, was einem dienlich sein kann. Denn aus dem Leben ganz natürlich herausgenommen ist wohl kein Film." (16, 10/125, 2. Wzm).

Anderen ist die Ausweitung nicht weit genug; sie kritisieren nicht den Inhalt, sondern ihr Ausmaß; zumeist allerdings im negativen Sinn:

"Von manchem Film wird ein solches Timtam gemacht, daß ich mir sage, den Film möchte ich doch auch sehen und dann ist alles halb so schlimm und von der betreffenden Schönheit sieht man lang nicht alle Reize." (15, 11/31, 3. Fm).

Häufig werden einzelne Gattungen kritisiert, wobei die Jüngeren mehr die Wildwester (z. B. 14/10 - 15/6), die Älteren mehr die Heimatschnulzen (19/9) als verlogen bezeichnen. Diese Pauschalkritik wäre weiter nicht bedenklich, wenn sie nicht zu einer ebenso pauschalen Gläubigkeit führte: Die Kritiker "des" Wildwestfilms nehmen meist andere Gattungen, etwa den auf seriös gemachten Geschichtsfilm völlig naiv hin.

Für die Kritik im einzelnen ist kennzeichnend, daß sie sich fast nur auf sachliche Details bezieht, selten auf grundsätzliche Fragen. "Wie kann ein Düsenjäger auf einem Sturzacker landen?" (14, 7/14, Fr. 58). Daß das U-Boot "Nautilus" ("20 000 Meilen unter dem Meer") "bis zu einer Tiefe von 20 000 Meilen tauchen kann war wohl ein Scherz, wenn man bedenkt, daß die tiefste Stelle im Pazifik etwa 11 000 m ist." (17, 9/K 176). "Wie kommt ein römischer Gladiator zu einer Armbanduhr?" (18, 11/61, Fr. 58). In diesem Stil sind die Kritiken meist gehalten. Auf grundsätzlichere Stilfragen gehen lediglich die Beanstandungen der übertriebenen Heldenhaftigkeit (meist mit der

immer wiederkehrenden stehenden Wendung: "1 Schuß - 10 Tote!") ein und die fast durchgehende Ablehnung des happy end.

Wie starr die Jugendlichen in diesem Gleis der sachlichen Detailkritik gefangen sind, zeigt sich vor allem bei Filmen, die auf einer von hier aus unzugänglichen Ebene spielen. So bezeichnet ein 14-jähriger den Kampf mit den Räubern im "Wirtshaus im Spessart" als unwahr (14, 8/33 Fr. 58), ein anderer vermißt die Lebensnähe bei Operettenfilmen (14/Fr. 58) und Mangel an Übereinstimmung mit der geschichtlichen Wahrheit wird ausgerechnet an der "schönen Helena" gemerkt (17, 7/103).

Diese Diskrepanz zwischen Kritikbedürfnis und Kritikfähigkeit kommt aus der allgemeinen Eigenart des Jugendlichen und muß von hier aus verstanden werden. Für diese grundsätzliche Erörterung besonders fruchtbar ist der von M. Keilhacker geprägte Begriff des "Wirklichkeitscharakter des Filmerlebens" (Vierteljahresschrift Jugend und Film, 1/1957). Der folgende Abschnitt versucht, im Anschluß an die dort gegebene grundlegende Untersuchung vor allem die Eigenart der Filmauffassung in der Pubertät zu erhellen.

b) Entwicklungsstufen

Auf der ersten Stufe des Wirklichkeitserlebens im Kino fallen, wie in dem erwähnten Aufsatz von Professor Keilhacker gezeigt wurde, Film und Wirklichkeit noch weitgehend zusammen. Dies ist die Stufe, auf welcher es noch am "Bildverständnis" fehlt (vgl. S. 84 ff.). Auf der nächsten Stufe wird nun zwar das Bild als solches aufgefaßt und nicht mehr mit der leibhaftigen Wirklichkeit verwechselt, aber die Einstellung zum Wirklichkeitsgehalt selbst bleibt im Grunde noch genau so naiv: der Film wird nicht mehr für die Realität selbst gehalten, aber für ein Bild der Realität. Mit anderen Worten, das Kind glaubt normalerweise, daß die Vorgänge auf der Leinwand genauso, also z. B. auch genau in dieser Szenenfolge, einmal stattgefunden haben; der Film ist zwar ein Bericht, aber als solcher "echt wahr". Dies läßt sich mit vielen Äußerungen belegen:

"Meinen ersten Film sah ich ungefähr 1948. (Damals war ich 10 Jahre alt.) Es war ein Abenteuerfilm und ich war damals sehr begeistert. Ich glaubte damals, daß diejenigen, die erschossen wurden, nicht mehr leben wollten und sich darum zum Film meldeten." (17, 11/E 162). (Wie Schrift und Stil des gesamten Aufsatzes zeigen, handelt es sich hier um einen zumindest normal begabten Jungen.)

Über derartige Fragen, ob die Schauspieler wirklich tot seien, ob "echte" Chinesen mitgespielt hätten, woher die Leute im Film das viele Geld nähmen usw.

kann man bei Kindern in diesem Alter endlose Gespräche entfesseln. Es ist notwendig, sich diese Ausgangsposition der extremen Filmgläubigkeit vor Augen zu halten, damit klar wird, wie lang der Weg ist, den die Entwicklung der Filmauffassung zurückzulegen hat.

Das Erleben des Films als "abgebildete Wirklichkeit" wirkt mit einer Macht auch in das Jugendalter hinein nach, von welcher sich der Erwachsene meist keine zutreffende Vorstellung bildet. Der Satz eines 15-jährigen "Wirklich das sieht man, es ist als wäre man dabei" (15, 0/52) ist durchaus typisch. "Dieser Film zeigt einem so richtig ..." ist eine ähnliche, fast stehende Redewendung. Daher werden die Ereignisse eines Films auch ganz wörtlich als Tatsachen genommen. Ein 15-jähriger schreibt über den Film "Wunderbare Macht":

"Immerhin, wir können froh sein, daß wir wieder einen Arzt haben, der nun auch diese Krankheit im Anfangsstadium heilen kann." (15, 5/100).

Ein fast 16-jähriger glaubt, der Film "Entfesselte Welten" habe "das Geheimnis der fliegenden Untertassen gelüftet" (15, 11/K 84). Diese vordergründige Filmauffassung findet sich auf allen Gebieten der Erlebnisausweitung. Einige Beispiele:

"Im Film habe ich Amerika schon ganz gut kennengelernt" (16/Fr. 56).

"Dieser Film ('Land der Pharaonen') zeigte mir das Leben der Ägypter von früher. Die Erbauung der Cheopspyramiden. Wie freudig sie an die Arbeit gingen ... Die Priester waren alle stumm, damit sie nichts verraten konnten. So war der Brauch der Ägypter." (14, 11/42).

Sogar Operettenfilme werden in diesem Sinn als zuverlässige Informationsquellen betrachtet:

"Von dem Film 'Land des Lächelns' war ich sehr beeindruckt, vor allem über die strengen Bräuche die damals herrschten. Der König mußte sich den Gesetzen beugen und eine andere heiraten, obwohl er eine andere liebte."

Daß diese Gläubigkeit gerade gegenüber Geschichtsfilmen keineswegs eine wirkliche Einfühlung in den Geist etwa der alten Römer zufolge hat, wurde schon in dem Abschnitt über die Ambivalenz der Ausweitung erwähnt.

Die Auffassung des Films als abgebildete Wirklichkeit bestimmt auf dieser Stufe auch das Verhältnis zu den Schauspielern und zwar in der Form, daß die Schauspieler wirklich für das gehalten werden, was sie auf der Leinwand darstellen. Die Jugendlichen sind zwar im allgemeinen schon darüber hinaus, zu meinen,

in einem Wildwestfilm würden echte Cowboys fotografiert; ihre Gläubigkeit bezieht sich weniger auf das, was der Schauspieler zeigt, sondern darauf, wie er es zeigt. D.h., daß er die Eigenschaften wirklich hat, die im Film so sehr zu bewundern sind. Dabei stehen zwei im Vordergrund, bei Männern der Mut, bei Frauen die Schönheit.

Die Jugendlichen haben offensichtlich von der tatsächlichen Aufgabe eines Schauspielers praktisch keine Ahnung: daß seine Leistung gerade darin besteht, eine fremde Gestalt mit eigenem Leben zu erfüllen (sofern er nicht zu denen gehört, die immer nur sich selbst spielen), daß ihm vom Drehbuch vorgeschrieben wird, was er zu sagen und vom Regisseur, was er zu tun hat. Die durchschnittliche Vorstellung ist, daß der Schauspieler der maßgebende Mann sei, eigentlich derjenige, der den Film macht. Ein 16-jähriger schreibt über den Film "Die gestohlene Hose":

"Über eine bekannte, schon ziemlich alte Filmschauspielerin konnte man sich krank lachen, da sie immer wieder die komischsten Einfälle hatte, die aber trotz ihrer Einfachheit einschlugen." (16, 1/205).

"Über den Film "Frontgockel": Eine Gruppe von Soldaten, bei denen mir vor allem Beppo Brehm mit seinen witzigen Bemerkungen auffiel . . ." (16, 2/230).

Bis zu welcher Naivität das gehen kann, zeigt der Aufsatz eines 14-jährigen, welcher den Filmleuten gegenüber eine rührende Dankbarkeit an den Tag legt, weil sie ihn unter Lebensgefahr etwas so Schönes sehen ließen.

"Es war ein schöner Ausschnitt, als eine Truppe Polizisten einem Wilderer nachstiegen. . . Was für eine Geschicklichkeit diese Menschen haben müssen und wie lange es gedauert hat, diesen Film immer wieder schöner und interessanter zu gestalten. Da muß man schon sagen, ein jeder würde es nicht wagen auf den Bergen herumzulaufen, nur um den Leuten etwas Hübsches zu zeigen." (14, 9/So).

Es kann als sicher angenommen werden, daß ein Großteil der Starverehrung auf diesem Wirklichkeitserleben beruht.

Daß beim Jugendlichen die beiden Ebenen der Darstellung und der Realität vielfach zusammenfallen, äußert sich auch in der Unbekümmiertheit, mit welcher die Familien- und die Rollennamen der Schauspieler nebeneinander und durcheinander gebraucht werden:

"Der Hauptdarsteller war Henri Dunant." (15, 1/60).

"Stauffenberg spielte besonders gut." (16/So).

"Louis Trenker kam zu seinem Bruder ... " (16, 5/254)

Also: Louis Trenker spielt nicht einen Mann mit Bruder, sondern er hat einen Bruder.

Die Überwindung der Stufe der abgebildeten Wirklichkeit kann als eines der Grundthemen der Entwicklung in der Pubertät bezeichnet werden. Wie schwer und unter welcher Anstrengung sie sich vollzieht, kommt in der Heftigkeit des Fragens und Kritisierens zum Ausdruck. Bezeichnend ist dabei, daß die Kritik am Wahrheitsgehalt eines Films (den Begriff im obigen, vordergründigen Sinn verstanden) durchwegs nicht im Sinn einer Feststellung, sondern eines Vorwurfs erfolgt. Es dauert lange, bis dem Film der Trick als legitimes Gestaltungsmittel zugestanden wird. Es dominiert eben auch bei vielen Jugendlichen im Grunde immer noch die kindliche Wirklichkeitsauffassung im Kino. Sie sehen in der wörtlichen Wiedergabe der Realität das "eigentliche" Wesen des Films, das was er sein sollte, und sie empfinden die Tatsache, daß er anders ist, als Enttäuschung, die sie ihm nicht verzeihen.

Das ist sicher aus dem allgemeinen Wirklichkeitshunger des Jugendlichen zu erklären: für ihn ist nichts wichtiger, als die Wirklichkeit, "das Leben" kennenzulernen. Seinen geistigen Mitteln gemäß konzentriert er sich hier zunächst vor allem auf Äußerlichkeiten und daß ihm der Film gerade hier "Tricks" vormacht, kreydet er ihm schwer an.

Diese, aus der Erkenntnis, daß im Film alles gar nicht "so" ist, geborene Enttäuschung, scheint ein sehr wesentlicher Grundzug der jugendlichen Filmeinstellung zu sein.¹⁾ Auf sie geht es zweifellos zum großen Teil zurück, daß der Film in der Öffentlichkeit zu wenig ernst genommen wird, ein Ergebnis, zu dem Meinungsumfragen immer wieder kommen (zuletzt Hans Müller, B 15 S. 156). Nichts ist leichter, als unter 15- oder 16-jährigen - sofern sie nicht ausgesprochene Kinonarren sind - eine Schimpfkanonade auf den Film zu entfesseln. Wenn man sie so reden hört, könnte man meinen, daß keiner von ihnen daran dächte, regelmäßig ins Kino zu gehen. Das aber ist durchaus nicht der Fall. Hier zeigt sich wieder der Zwiespalt zwischen Meinen und Tun, der den Menschen "mit seinem Widerspruch" ganz allgemein und sein Verhältnis zum Film im besonderen charakterisiert.

1) Diese Enttäuschung gehört wesentlich mit zum Gesamtbild des Zwiespalts in der Filmeinstellung des Jugendlichen, der oben mehr unter dem Gesichtspunkt der Filminteressen beschrieben wurde (S. 73f.). Hier, vom Filmverständnis aus, ergibt sich also ein durchaus analoges Bild.

Auf der nächsten Stufe der Filmauffassung wirkt das Wirklichkeitsbedürfnis in der Form nach, daß der Film nun nicht mehr als abgebildete, aber als mögliche Wirklichkeit empfunden wird. Drückt sich die Einstellung der vorausgegangenen Stufe in Sätzen aus wie: "Diesen Film finde ich gut, denn es ist alles wahr." (15, 2/K 31, über "Heimweh"), so heißt die Formulierung jetzt: "Der Film ist zwar nicht direkt wahr, aber er könnte sich jederzeit so abspielen" (16, 7/279 über "Himmel ohne Sterne"), eine Wendung, die in ähnlichen Formen von 16 Jahren ab relativ oft auftaucht.

Diese Formel scheint den Grundzug auf dieser Stufe wiederzugeben. Damit verbindet sich ein Fortschritt im Selbstverstehen des Jugendlichen; in den Aufsätzen der Älteren findet sich jetzt der Begriff der Wirkung. Ihnen ist klar geworden, daß das Leinwandbild nicht echt ist, sondern echt wirkt, und je nach persönlicher Einstellung empfinden sie das als Schwindel oder als legitime Ausdrucksform. Dies kann sich auf eng umgrenzte Details beziehen:

"Obwohl der Kampf mit dem Riesenkraken etwas übertrieben war, wirkte er doch manchmal sehr echt. (Ich kann das zwar nicht behaupten, weil ich noch mit keinem Riesenkraken gekämpft habe, aber nach meinen Vorstellungen wirkte es sehr spannend.)" (16, 4/K 116, über "20 000 Meilen unter dem Meer")¹⁾

oder auf die Darstellung im ganzen:

"Durch hervorragende Schauspieler (Burt Lancaster, Debora Kerr, Frank Sinatra, Montgomery Clift, Donna Reed) wirkte der Film als Wirklichkeit." (16, 0/198, über "Verdammt in alle Ewigkeit").

Das Bewußtwerden der schauspielerischen Leistung hat seine Vorform häufig darin, daß der Jugendliche dem Darsteller die Gemütsregungen "ansieht":

"Der Großvater des Buben gefiel mir auch sehr. Als einmal das Pferd von einer Lawine verschüttet wurde, sah man an ihm deutlich die Traurigkeit und als es dann wieder geborgen wurde strahlte er vor Freude." (14, 1/So. aus "Der Haflinger Sepp").

Dies führt zu einer zutreffenderen Einschätzung der tatsächlichen Stellung des Schauspielers. Damit tritt einerseits die Bedeutung des Regisseurs stärker hervor, der auf den vorausgehenden Stufen meist nicht einmal dem Namen nach bekannt ist, andererseits kommt es zu einer klaren Unterscheidung zwischen der Persönlichkeit des

1) Ein anderes Beispiel: "Was die Zweikämpfe betrifft, die sehe ich auch sehr gern, aber sie müssen einwandfrei echt wirken." 16, 10/120, 3. Wzm.

Schauspielers und seiner Rolle. Je nach der Grundeinstellung wird dies wieder als Kunst oder als Täuschung betrachtet, unter Umständen mit starkem moralischem Akzent. So schreibt ein 18-jähriger über Ingrid Bergmann in "Johanna von Orleans":

"Sie spielt eine Heilige, sehr überzeugend sogar, was verkörpert sie aber in Wirklichkeit im Leben? Eine Frau, die schon ein paarmal geschieden ist. Das ist nicht die einzige, nein, so sind die meisten." (18/So).

Erst die letzte Stufe ist wirklich reif für ein Verständnis des Wesens eines guten Films, Film als gestaltete Wirklichkeit. Zwar tritt der Regisseur schon auf der vorausgehenden Stufe in das Blickfeld des Jugendlichen, aber erst jetzt wird seine Bedeutung als eigentlich Verantwortlicher voll erkannt.

"Wie der Regisseur diesen Film gestaltete, konnte er keinem langweilig werden." (18, 0/351, über "Der goldene Garten").

Jetzt erst ist die Möglichkeit gegeben, im Film wirklich eine Aussage zu sehen. Es kommt jetzt nicht mehr auf die vordergründige Übereinstimmung zwischen Wirklichkeit und Filmgeschehen an, sondern auf den Gehalt, dem Regie und Schauspieler als eigentlichem Zweck dienen. Der Stoff mit seinen Einzelheiten ist nur Mittel.

"Die klare Führung der Regie, die darauf hinweist, daß es sich kein Mensch erlauben kann, gegen das Gesetz zu leben, ist in wenigen Filmen vorhanden." (18, 11/363, über "Ein Tag wie jeder andere").

Das Verständnis bleibt nicht mehr am Einzelfall hängen, sondern sieht in ihm das Exemplarische. In solchen Fällen finden sich die Jugendlichen sogar mit den sonst so heftig kritisierten "Übertreibungen" und "Überspitzungen" ab, ja, begrüßen sie vielleicht sogar als Mittel des künstlerischen Ausdrucks.

"In diesem Film wird die Wirklichkeit des Lebens gezeigt, zwar etwas krass, aber er entblößt so richtig die Ungerechtigkeit der Welt, die Unterdrückung des kleinen Mannes, die Auflehnung und schließlich die Befreiung von dem Übel, in diesem Falle eine Privatgewerkschaft." (18, 4/356, über "Die Faust im Nacken").

Gemäß der Neigung des Jugendalters zum Extrem kommt es vor, daß die Lösung von der Forderung "wörtlicher" Realistik ins Gegenteil umschlägt:

"Man kann nicht sagen, daß dieser Film ausgesprochen realistisch gestaltet war, was ich als besonderen Vorzug dieses Werkes betrachte. Gerade in dem Überrealen zeigt sich die schöpferische Kraft des Geistes und der

Film bietet hier ideale Möglichkeiten." (18, 8/K 192, über "Carmen Jones").

Die vollendete Form dieser Auffassung des Films als gestaltete Wirklichkeit ist in unserem Material sehr selten. Das überzeugendste Beispiel wurde bereits im Abschnitt über die Entwicklung des Verständnisses (S. 100) zitiert. In solchen Schilderungen münden die verschiedenen Entwicklungslinien in ihren gemeinsamen Endpunkt, in die eigentliche Reife des Filmelerbens.

Eine altersmäßige Begrenzung der im vorstehenden beschriebenen Entwicklungsstufen läßt sich selbstverständlich nur näherungsweise geben. Das Kernalter der Auffassung des Films als abgebildete Wirklichkeit dürfte etwa bis 12 Jahre reichen. Von hier ab beginnt die Lösung von der vordergründigen Realitätserfassung, deren besonderes Kennzeichen die starke Affektbetonung ist. Sie vollzieht sich nicht "von selbst", sondern muß vom Jugendlichen, zuweilen unter starkem intellektuellen und emotionalen Aufwand erkämpft werden. Infolgedessen finden sich hier auch die verschiedensten Entwicklungsstadien nebeneinander, und zwar nicht nur innerhalb der Gesamtheit der Jugendlichen, sondern beim Einzelnen selbst. Die heterogensten Züge können sich mischen. Im großen und ganzen scheint sich jedoch die Auffassung des Films als mögliche Wirklichkeit und dementsprechend die Unterscheidung zwischen Dokumentar- und Spielfilm um das 18. Lebensjahr herum durchgesetzt zu haben, obwohl es begeben kann, daß selbst eine erfahrene Diskussionsgruppe dieses Alters an einem Musical wie "Madame macht Geschichte(n)" die unrealistische Darstellung des Fürstenhofes rügt, oder am wirklichen Stachus das Café vermisst, welches in dem Film "Vater braucht eine Frau" eine so große Rolle spielt. Für die letzte Stufe, Film als Aussage, als gestaltete Wirklichkeit, läßt sich überhaupt keine Altersangabe mehr machen. Selbstverständlich finden sich Ansätze schon auf früheren Abschnitten der Entwicklung: es gibt schon 16-jährige, die sich zur regelrechten "Ausgespezialisten" auswachsen. Aber ob und wann ein wirklich reifes, adäquates Filmelerben erreicht wird, das in der Lage ist, der Eigenart des einzelnen Stoffes, des einzelnen Schauspielers, der einzelnen Gestaltungsform gerecht zu werden, ohne eigene Verallgemeinerungen und Vorurteile aufzudrängen, ist ausschließlich Sache der individuellen seelisch-geistigen Entwicklung. Wenn sich überhaupt eine allgemeine Angabe machen läßt, so höchstens die, daß die Vielzahl der untersuchten Unterlagen sehr stark den Eindruck erwecken, das Entwicklungspotential werde nur in den wenigsten Fällen wirklich ausgeschöpft. Viele Äußerungen verraten ein Zurückbleiben des Filmverständnisses hinter der allgemeinen geistigen Reifung, besonders auf Lebensgebieten, deren Bewältigung sich unter besonders nachdrücklichem Einsatz vollzieht, etwa dem des Berufes.

4. Zur Sonderstellung des Films unter den Ausweitungs- faktoren

Für den Jugendlichen ist der Film nur ein Teil seines Lebens. Ihm stehen viele Möglichkeiten der Unterhaltung und des Wissenserwerbs zur Verfügung, von denen der Film nur eine einzelne ist. Infolgedessen muß ein Versuch, den Film in diesem größeren Zusammenhang zu sehen, das Urteil über seine Bedeutung zutreffender machen.

Der folgende Vergleich konzentriert sich auf das Gebiet der Erlebnisausweitung und hier wieder besonders auf den Erwerb von Vorstellungen und Begriffen. Ausgangspunkt sind wie bisher die Angaben der Jugendlichen selbst, an die sich der Versuch einer abschließenden Stellungnahme anschließt.

a) Vergleich mit anderen Wissens- und Erfahrungsquellen

Tabelle 9b gibt die Ergebnisse der allgemeinen Frage nach den Wissens- und Erfahrungsquellen der modernen Menschen wieder. Die Jugendlichen wurden im Fragebogen gebeten, die ihrer Meinung nach wichtigste und die zweitwichtigste Quelle niederzuschreiben. Von den an erster Stelle genannten Quellen (im folgenden Erstquellen genannt), weist die Schule den höchsten Prozentsatz an Nennungen auf, gefolgt von Eltern und Büchern. Das entspricht wohl ziemlich der allgemeinen Meinung. Dazu, paßt, daß als wichtigste Zweitquellen ebenfalls Eltern und Bücher angeführt werden, mit etwas geringeren Prozentzahlen die eigene Erfahrung. Die Publikationsmittel treten demgegenüber an Bedeutung zurück, der Film steht mit deutlichem Abstand hinter Zeitung, Radio und Fernsehen an letzter Stelle.

Dieses Ergebnis würde, für sich allein beurteilt, zu völlig falschen Schlüssen führen. Hier liegt geradezu ein Musterbeispiel dafür vor, wie irreführend isolierte Erhebungsergebnisse sein können. Denn die Rangfolge verschiebt sich sofort, wenn die Frage konkret gefaßt wird. In der vorliegenden Untersuchung geschah dies in zwei Formen: erstens durch eine Frage nach genauer umgrenzten Wissensgebieten, zweitens durch eine Frage nach bestimmten Einzelbegriffen. Die Tabellen 9c und d fassen die Ergebnisse der erstgenannten Frageform zusammen. Die Jugendlichen waren hier wieder ähnlich wie bei der Frage zu Tabelle 9b gebeten, die wichtigste und die zweitwichtigste Informationsquelle anzugeben, aber diesmal auf den zwei konkret genannten Hauptgebieten der quantitativen Erlebnisausweitung.

Die am häufigsten genannten Quellen sind Bücher, Schule und Film. Bei der

Information über Geschichte stehen Schule und Bücher an erster Stelle, wobei die Alterskorrelation bei beiden gegensätzlich verläuft. Die steigenden Angaben über die Bedeutung des Buches sind wohl vor allem als Zeichen des wachsenden Selbstständigkeitsstrebens zu werten. Darauf deutet auch hin, daß das Buch entschiedener als Erstquelle angesehen wird als die Schule. Der Film steht an dritter Stelle und zwar ausgesprochen mit dem Charakter einer Zweitquelle.¹⁾ Bemerkenswert ist noch das Ansteigen der Zeitung als zweiter Quelle für geschichtliches Wissen. Sofern nicht die Vorliebe für die Illustriertenhistorik zugrunde liegt, könnte hier ein Hinweis dafür gesehen werden, daß mit dem Alter das Aktualitätsbedürfnis zunimmt. Geschichte ist für die Älteren wesentlich Zeitgeschichte.

Bei der Information über fremde Länder und Völker überflügelt der Film die Schule, während das Buch seine Spitzenstellung, wiederum hauptsächlich als Erstquelle, behauptet. Hier tritt auch die Bedeutung der anderen Publikationsmittel stärker hervor. Daß die Zeitung häufiger genannt wird als Radio und Fernsehen, verdient Beachtung; in einigen Jahren wird sich dies sicher geändert haben. Bei ihnen überwiegt auch hier wieder die Nennung als Zweitquelle, während der Film vor allem bei den 17- und 19-jährigen immerhin als zweitwichtigste Erstquelle genannt wird.

Eine Interpretation dieser Zahlen ist nur möglich im Zusammenhang mit anderen Erhebungsergebnissen, vor allem folgender:

1. Die Eingangsfrage des Fragebogens 1958 lautete: "Läßt ihnen ihr Beruf Zeit, Bücher zu lesen (abgesehen von Fachliteratur)?" Darauf antworteten rund 29 % "oft", 4 % "nie", 71 % "gelegentlich", auf allen Altersstufen etwa gleichbleibend.
2. In mündlichen Befragungen im Anschluß an das Ausfüllen der Fragebogen erklärten viele Jugendliche, daß sie bei den Büchern hauptsächlich an Schulbücher gedacht hätten. Die analoge Erwähnung des Schulfilms war wesentlich seltener.
3. Ein Versuchsfragebogen von 1956 enthielt die Frage: "Was ist dir lieber, ein Buch oder ein Film über Australien?" Darauf antworteten über 90 %: "ein Film". (Da dieses Ergebnis derartig eindeutig ausfiel, wurde die Frage in den Ausweitungsfragebogen von 1958 nicht mehr aufgenommen.)

1) Zwei für das Verhältnis von Schule und Film gerade auf dem Gebiet geschichtlicher Vorstellungen bezeichnende Zitate sind in Anhang II angeführt.

Daraus folgt, daß das tatsächliche Lesen von Büchern hinter den Angaben der Tabelle 9 erheblich zurückbleibt, was ja die praktischen Erfahrungen des Umgangs mit Jugendlichen ohne Zweifel bestätigen. Was in Tabelle 9 zum Ausdruck kommt, ist offenbar mehr der Prestigewert als der tatsächliche Gebrauchswert der einzelnen Quellen. Die Jugendlichen gaben nicht an, welche Quelle sie tatsächlich am häufigsten benützen, sondern welche ihnen als wichtigste galt.

Anders wäre es im übrigen auch nicht zu erklären, daß die Schule bei der Frage nach geschichtlicher Information so häufig genannt wird. Denn die Berufsschule hat nur sehr wenig Zeit, sich mit vergangenen Zeiten zu befassen. Ihre tatsächliche Wissensübermittlung auf diesem Gebiet ist sehr gering; aber sie gilt eben als Hauptvermittler.

Als Ergebnis läßt sich also folgendes festhalten: Das Ansehen des Films als allgemeine Informationsquelle ist sehr gering; es steigt jedoch auf Einzelgebieten zu einer beachtlichen Höhe. Es wird hier teilweise nur von dem des Buches übertroffen, wobei dessen Vorsprung zum¹⁾ Teil auf dem Schulbuch beruht, das natürlich die Wissensquelle par excellence ist. Zieht man die genannten ergänzenden Ergebnisse noch mit in Rechnung, welche die Rolle des Buches und der Schule in der Praxis als wesentlich geringer erscheinen lassen, so drängt sich die Annahme auf, daß der Film für viele Jugendliche eine Informationsquelle ersten Ranges darstellt. Daß ihnen diese Bedeutung des Films so wenig bewußt ist, (Tabelle 9b) und erst durch konkretes Suchen herausgefragt werden muß, dürfte die Tragweite vermutlich eher vergrößern als vermindern.

Dies bestätigen die Zahlen der Tabelle 13. Der zugehörige Abschnitt des Fragebogens fragte nach erklärenden Beispielen für fünf Begriffe und nach der Quelle, aus der sie stammten. Diese Reizwortmethode wurde auf dem Gebiet der Jugendfilmforschung erstmals von Prof. Stückrath angewendet ("Kulturarbeit" 11/1955).

Zunächst sei kurz skizziert, was die Jugendlichen an Beispielen für die Begriffe anführten:

-
- 1) Es ist vielleicht gar nicht so positiv zu werten, daß das Buch ausgerechnet als wichtigste aller Wissensquellen gilt. Möglicherweise ist die im allgemeinen kaum als sehr groß zu bezeichnende Neigung der berufstätigen Jugendlichen zum Lesen wenigstens teilweise darauf zurückzuführen. Buch schmeckt offenbar bei vielen doch stark nach Lernen.

Kampf:	hauptsächlich Krieg und der Existenzkampf im Leben;
Held:	Siegfried und andere Sagenhelden, sowie Lebensretter;
Erfolg:	hauptsächlich im Beruf, an zweiter Stelle Sport;
Luxus:	Gegenstände des gehobenen Lebensstandards wie Fernsehapparat, große Autos (also nicht Autos schlechthin, sondern nur besonders luxuriöse), ferner Prachtentfaltung bei Fürsten (z. B. Ludwig II.) und bemerkenswerterweise künstlerische Bauten.
Liebe:	neben der geschlechtlichen Liebe wird relativ häufig die Liebe der Eltern zu den Kindern genannt, vereinzelt auch allgemeine Menschenliebe (z. B. Albert Schweitzer), sowie die Liebe zu den Tieren oder zu irgendeinem sachlichen Lebensgebiet (z. B. Mozarts Liebe zur Musik).

Aus den Ergebnissen ließen sich im einzelnen vielfältige Schlüsse, vor allem entwicklungspsychologischer Art ziehen; sie würden jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Das im vorliegenden Zusammenhang wesentlichste Ergebnis ist, daß der Film fast durchwegs am häufigsten als Quelle genannt wurde. Von besonderem entwicklungspsychologischem Interesse sind dabei die Spitzenwerte auf den einzelnen Altersstufen. Die höchsten Prozentzahlen weist der Film bei folgenden Begriffen auf:

- 14-jährige: Liebe, Held
- 15-jährige: Liebe, Held
- 16-jährige: Liebe, Held, Kampf
- 17-jährige: Luxus, Liebe, Kampf
- 18-jährige: Liebe, Luxus, Held, Kampf
- 19-jährige: Liebe, Luxus

Am Film interessiert also auf allen Altersstufen die Darstellung der Liebe, daneben die Veranschaulichung der entwicklungsbedingten Jahrgangsthemen: Held bei den 14- bis 16-jährigen (die gar nicht in die Reihe passenden 23 % der 18-jährigen dürften wohl eher auf einer zufälligen Auswahlverzerrung beruhen als auf wirklich wesentlichen psychologischen Gegebenheiten), Kampf bei den 16- bis 18-jährigen, Luxus von den 17-jährigen an. Insgesamt sinken die Prozentzahlen der Nennungen etwas; je mehr sich das eigene Weltbild gefestigt hat und das eigene Urteil sicherer wird, desto mehr geht die Übernahme aus dem Film zurück. Diesen Rückgang teilt der Film mit den meisten anderen Informationsquellen, einen deutlichen Anstieg zeigt nur die eigene Erfahrung im Leben, die ausnahmslos auf den höheren Altersstufen wesentlich höhere Zahlen aufweist. Der Hauptanstieg findet sich bemerkenswerterweise bei den 19-jährigen,

die sich ja auch schon bei den früheren Ergebnissen meist verhältnismäßig deutlich von den Jüngeren abhoben.

Das Gesamtergebnis der Tabellen 9 und 13 läßt sich etwa wie folgt zusammenfassen: Die tatsächliche Bedeutung des Films als Wissens- und Informationsquelle der berufstätigen Jugendlichen ist sehr groß. Sie liegt hauptsächlich auf dem Gebiet grundlegender Vorstellungen und Begriffe der Lebensführung, erreicht und übertrifft jedoch auch auf Gebieten, die man herkömmlicherweise zum Bereich der Bildung rechnet, den Informationswert der Schule.

Sein Prestigewert ist dagegen ganz erheblich geringer. Das ist an sich nicht unbedingt etwas Neues. Daß die Öffentlichkeit den Film hauptsächlich als Unterhaltungsmittel ansieht und seinen häufigen Besuch auch nicht entfernt so hoch einschätzt wie ein Theaterabonnement oder einen umfangreichen Bücherschrank, während der tatsächliche Kontakt zu diesen Bildungs- und Unterhaltungsmitteln die umgekehrte Rangfolge aufweist, ist bekannt. Bemerkenswert ist jedoch, daß bei den werktätigen Jugendlichen dieses große praktische Interesse am Film offensichtlich nicht nur auf dem künstlich aufgebauchten Starrummel und der Sensationsmache der Reisser beruht, sondern auf einem ernst zu nehmenden tieferen Wissens- und Erfahrungsbedürfnis.

b) Die Bedeutung der filmischen Erlebnisausweitung für die Entwicklung

Es ist nun abschließend noch einmal die Frage aufzugreifen, was von all der Fülle an Erlebnisausweitung durch den Film tatsächlich bleibt. Es wurde schon erwähnt, daß es sehr schwer ist, mit den Mitteln empirischer Untersuchung an diese Dauerwirkung heranzukommen. Das gilt gleichermaßen für schriftliche wie mündliche Antworten. Sie kommen beide über vage Allgemeinheiten (da hat man "viel gesehen", "Amerika kennengelernt" u. ä.) selten hinaus. Ganz gleich, ob man nach einem geschichtlichen Film konkrete historische Daten zu erfahren sucht oder nach einem Film mit vielen technischen Einzelheiten technischen Wissenszuwachs erfragt: wenn nicht bei einem einzelnen von vornherein ein Spezialinteresse vorliegt, stößt die Fahndung meist ins Leere. Präzise, formulierbare Kenntnisse sind normalerweise nicht das, was von der Erlebnisausweitung zurückbleibt.

Um ihrer Auswirkung und dem Ergebnis der Verarbeitung gerecht zu werden, ist es jedoch notwendig, den Begriff des Wissens etwas zu differenzieren. Das Wissen, das die Schule vermittelt, ist vor allem dadurch gekennzeichnet, daß es jederzeit abfragbar ist, d. h. es muß erstens im Gedächtnis ständig verfügbar und es muß zweitens formulierbar sein. Nun zeigt aber die Erfahrung,

daß der weit überwiegende Teil dessen, was wir als unser "Wissen" empfinden, diese beiden Forderungen nicht oder nur unvollkommen erfüllt. Wer sich etwa in ein Sachgebiet einarbeitet, ganz gleich, ob im Studium oder im Beruf, erschrickt meist vor der Fülle des Stoffes. Es drängt sich die Befürchtung auf, daß man dies ja niemals alles "wissen" könne. Dies trifft auch zu, sofern unter Wissen die Form des Schulwissens verstanden wird. Indessen stellt sich bald heraus, daß diese Extremform gar nicht durchgängig erforderlich ist. Wer beispielsweise Psychologie studiert, muß wohl nicht unbedingt alle Werke von Alfred Adler gelesen, aber er muß von ihm gehört haben; er muß wissen, daß er zu den Tiefenpsychologen zählt und ihn in der Stellung zu Freud und Jung abwägen können. Mit anderen Worten, erforderlich ist, einen Überblick über das Ganze des Wissensgebietes zu haben, in welchem das Einzelne eingeordnet werden kann, wenn es von Fall zu Fall notwendig wird. Wer nie von Adler gehört hat, muß befürchten, daß ihm hier etwas Wichtiges entgangen ist, sobald er dem Namen begegnet; das Zuhausesein in einem Stoffgebiet beruht ganz wesentlich darauf, daß die einzelnen Dinge eben Bekanntheitsqualität besitzen.

Im Anschluß an die Wundtsche Unterscheidung von Blickpunkt und Blickfeld des Bewußtseins ließe sich die Form der Schulkenntnisse als Kernwissen, die zweite als atmosphärisches oder Umfeldwissen bezeichnen. In dieser Hilfsvorstellung soll mit ausgesagt sein, daß der Wissenserwerb konzentrisch vor sich geht: das Kernwissen wächst normalerweise aus dem Umfeldwissen. Es ist immer von Übel, wenn beispielsweise die Schule zu rasch auf das Kernwissen zusteuert und Formulierbarkeit verlangt, ohne dem Schüler Zeit zu lassen, erst einmal mit den Dingen etwas vertraut zu werden.

Es unterliegt nun wohl keinem Zweifel, daß das Wissen, welches wir zur Führung unseres Lebens im Alltag brauchen, zum größten Teil Umfeldwissen ist, ein allgemeines Vertrautsein mit Dingen, Namen, Vorstellungen, das im Einzelfall keineswegs präzise zu fassen ist. Und auf dieser Linie liegt offenbar das, was der Film in den Köpfen der Jugendlichen zurückläßt, die Bekanntheitsqualität mit einer Fülle von Ausschnitten der Welt, eine Apperzeptionsgrundlage an atmosphärischem Wissen.

Dies wirkt sich einmal in einer weitgehenden Prägung dessen aus, was man als "Lebenswissen" bezeichnen könnte, jener Vorstellungen und Begriffe, (wie die in der Erhebung erfragten: Liebe, Kampf, Erfolg) die mit unserem Tun und Lassen in engster Verbindung stehen. Wie einige der früher zitierten Beispiele zeigen, kann die Prägung bis in den Mittelpunkt des persönlichen Lebens dringen und das "Grundwissen", den letzten Kern der Einstellung zu Mensch und Welt (Jaspers, a. a. O., S. 275 u. 295) erreichen.

Dieser Wirkung in die Tiefe steht eine nicht minder bedeutungsvolle in die Breite gegenüber. Wenn die Ausweitung des geistigen Horizonts auch immer wieder von Verständnismangel und Angleichungstendenz gehemmt wird, dem Jugendlichen wird zumindest die Bekanntheitsqualität vermittelt. Man muß mit angehört haben, wie 15-jährige Buben nach dem Film "Quo vadis?" über Kaiser Nero reden, als wäre es Herr Meier von nebenan, wie sie sich in den Rocky Mountains oder in den Pampas zuhause fühlen, wenn ein Film dort gespielt hat. Sicher, die Vorstellungen sind vielfach oberflächlich und meist dem eigenen Lebenskreis zu sehr angenähert, aber jedenfalls wird dadurch eine Apperzeptionsbasis geschaffen. Sie stehen auch aktuellen Ereignissen aufgeschlossener gegenüber, denn sie wissen, "wohin damit"; ob es sich um eine Revolution im Irak oder um einen Raketenstart auf Cap Canaveral handelt, das eine findet geographische, das andere technische Vorstellungen, denen es eingeordnet werden kann.

Hier erfüllt der Film zweifellos eine bedeutende Aufgabe durch die Förderung der gegenseitigen Annäherung über Länder- und Staatsgrenzen hinweg. So naiv die Einstellung "Das sind ja Leute wie wir auch" ist, gerade sie vermag doch ein Bewußtsein menschlicher Zusammengehörigkeit zu fördern, für das die Aufgeschlossenheit in der Jugend der Gegenwart offenbar erfreulich groß ist. Es wird die Aufgabe der kommenden Filmerziehung sein, die in der Erlebnisausweitung durch den Film liegenden Möglichkeiten zu nützen.

Alter	Wirklichkeitsauffassung	Filmverständnis	Erlebnisausweitung	Gehalt	Schauspieler
unt. 6	LIEBHAFTE WIRKLICHK.				
6 - 8	ABGEBILDETE WIRK- LICHKEIT	Bildverständnis	Der Film ist mehr Fort- führung des normalen Erlebens aus Auswei- tung	Gefühlsmaß, Erfassen d. Spannung v. Gut u. Bö	Im allgemeinen noch unbekannt
8 - 12	I				
12 - 14					
14	ÜBERGANG: m. vielfältig, bis Zwischenformen, Über- sneidungen u. Neben- einander v. verschied. Entwicklungsstadien	Handlungsvers.: Szenenketten	Beginn d. eigent. Er- lebnisausweitung; Zunächst Schwerpunkt im Quantitativen	Tendenz "Lehre"	Weigehende Identität von Person und Rolle ("Darsteller")
17	II	Motivationsverst.	Entwicklung zur quali- tativen Ausweitung	verkörper- ter Sinn	Beginn des Bewußt- seins der Wirkung
	MÖGLICHE WIRKLICHKEIT	"Leber" kennenlernen			Star als Verkörperung der eig. Wesensmöglichk.
	FEHLFORM: Verflachg. des Wirklich. erleben, ins Unverbindliche	Bloße Unterhaltg. ohne tieferes Verständnis oder: III	Ausweig. als bloße Ablenkung ("auf andere Gedanken kommen") Kompensatorische Wunschbefriedigung		Star als Identifikat. ersatz, für Selbst- erziehung
Erwachsenen-Al-	GESTALTETE WIRKLICH- KEIT	Sinnverständnis	Differenzierung; Film als Dokument, als Aus- sage, als Spiel d. Bilder	künstl. Aus- sage Sinn	Schauspieler als Künstler
	Schwerpunkte:	II Psychologisch betontes Filmereleben III kompensatorisches Filmereleben IV künstlerisches Filmereleben (Fehlform: ästhetisierendes Filmereleben)	I handlungsbetontes Filmereleben		
	Anmerkung:	Die Übersicht bezieht sich nur auf den von der Untersuchung erfaßten Personenkreis: männliche weiträtige Jugendliche in bayerischen Großstädten.			

Anmerkungen zur

Übersicht

Die Einteilung der einzelnen Abschnitte ist selbstverständlich nur als begriffliche Unterscheidung, nicht als Trennung aufzufassen. Sie versucht, die Entwicklungsphänomene logisch zu ordnen. Im tatsächlichen Verlauf der individuellen Reifung können durch Retardierung und Akzeleration Verschiebungen und Schwerpunktverlagerungen auftreten. So kann z.B. das Bildverständnis unter dem Einfluß des Fernsehens nach vorn gerückt werden, zumindest in dem Sinn, daß auch schon ein Vierjähriges "weiß", daß das ja nur Bilder sind (womit freilich nicht unbedingt eine wirkliche Minderung der Eindrucksintensität verbunden sein muß).

Diese allgemein einschränkende Bemerkung zu dem Zusammenhang zwischen dem Schema und der wirklichen Entwicklung bezieht sich ganz besonders darauf, daß die Übersicht, je höher das Alter wird, immer mehr den Charakter einer Zusammenstellung von Entwicklungsmöglichkeiten annimmt. Die künstlerische Filmauffassung ("Film als gestaltete Wirklichkeit") ist ausgesprochen als Entwicklungsideal zu verstehen, das nur in Ausnahmefällen wirklich erreicht wird. Die Norm scheint ein Abgleiten ins Unverbindliche zu sein. Gerade in diesem Zwiespalt zwischen potentielllem und tatsächlichem Verlauf läge der Hauptanreiz für die Filmerziehung.

Anhang I

A) Die Durchführung der Umfrage

1. Zur Anzahl der Unterlagen

Die Umfrage vom Frühjahr 1956 erbrachte folgende Unterlagen:

Erfaßte Berufsschüler:	1 230
Hiervon füllten Fragebogen aus:	202 Schüler
schrieben Aufsätze:	1 028 "
davon je zwei Aufsätze:	819 "
Niederschriften insgesamt:	1 847 Aufs.
Hiervon entfielen auf Vor- und Nebenversuche:	238 "
auf den Hauptversuch:	1 609 "
Thema I "Rentiert sich das Geld fürs Kino?"	691 "
II "Der erste Film, an den ich mich erinnern kann"	337 "
III "Ein Film, den ich nicht vergesse"	581 "
Ausgeschieden wurden	181 "
Ergänzende Versuche im Juli 1957:	101 "
Die Umfrage im Juli 1958 erbrachte an Fragebogen insgesamt:	1 756
Hiervon aus Großstädten (München, Augsburg, Nürnberg)	1 126 Fragebg.
aus Kleinstädten:	507 "
aus Volksschulen	} in München
aus Mittelschulen	
Ausgeschieden wurden	68 "

(Anhang I)

Die Altersgliederung ergibt folgendes Bild:

Alter in Jahren:	12	13	14	15	16	17	18	19 u. älter
Aufsätze	-	-	104	376	356	125	42	25 1 028
Fragebogen 56	-	-	19	87	62	21	12	1 202
Fragebogen 58								
Großstadt	-	-	95	344	385	194	74	34 1 126
Kleinstadt	-	-	52	166	171	83	24	11 507
Volksschüler	-	19	12	-	-	-	-	- 31
Mittelschüler	6	20	33	34	8	3	4	1 109
								1 773

2. Zur Themenstellung und Durchführung

Die Themen, deren Formulierung in längeren Vorversuchen erprobt wurde, sollten vor allem Aufschluß über die allgemeine Einstellung des Jugendlichen zum Film (Thema I) und über sein Filmverständnis (Thema III) geben. Thema II wurde nicht nur gestellt, um Genaueres über Anlaß und Art des ersten Film-erlebnisses, sowie über seine Nachwirkung zu erfahren, sondern vor allem auch über die Kontinuität des Verhältnisses zum Film und damit indirekt auch über die bewußte Urteilsbildung.

Im Hauptversuch wurden den Schülern alle drei Themen gestellt; sie konnten sich zwei davon zur Bearbeitung aussuchen. Dafür hatten sie eine Unterrichtsstunde (50 Minuten) Zeit. Diese Beschränkung war zunächst eine sachliche Notwendigkeit, da bei der Stofffülle der Berufsschule keinem Lehrer zugemutet werden konnte, mehr Zeit für die Aufsätze frei zu machen. Für den Untersuchungszweck erwies sie sich indessen eher als Vorteil; der einzelne wurde dadurch gezwungen, sich knapp auszudrücken und auf das wesentliche seiner Meinung zu beschränken. Bei Versuchen mit längeren Zeiträumen häuften die Schüler vielfach nur unwichtige Einzelheiten aufeinander oder verloren sich in verworrene und weitschweifige Assoziationen. Daß kurze Aufsätze meist weniger Ansatzpunkte zu Analysen im Sinn der Tiefenpsychologie bieten, wurde demgegenüber in Kauf genommen. Es bestand ohnehin nicht die Absicht, die Untersuchung auf dieses Gebiet auszudehnen. Hierzu gibt es nach wie vor nur eine zuverlässige Methode: die gründlich durchgeführte Einzelfallstudie. Bei Massenerhebungen führen tiefenpsychologische Bemühungen - jedenfalls mit den bisher bekannten Methoden - selten über Vermutungen mit Wahrscheinlichkeitscharakter hinaus.

(Anhang I)

Die Erhebungen wurden in Berufsschulklassen durchgeführt und zwar so weit als möglich in Klassen, deren Lehrkräfte dem Verfasser persönlich bekannt waren, so daß die Zuverlässigkeit und Einheitlichkeit der Befragung mit ziemlicher Sicherheit gewährleistet war. Der Niederschrift der Aufsätze bzw. dem Ausfüllen der Fragebogen ging jeweils ein kurzer Hinweis voraus, daß die Befragung von einem wissenschaftlichen Institut vorgenommen würde, das sich mit Meinungsforschung befasse, wie sie ja aus zahlreichen Veröffentlichungen in der Presse bekannt geworden sind. Die Arbeiten wurden vom Klassensprecher eingesammelt, und in bereits adressierten und frankierten Umschlägen, die vom Wissenschaftlichen Institut für Jugendfilmfragen München zur Verfügung gestellt wurden, aufgegeben.

Dadurch sollte noch unterstrichen werden, was bereits in der Einführung gesagt worden war: daß die Schule mit der ganzen Sache nichts zu tun habe. In den Vorversuchen hatte sich gezeigt, daß auf diese Weise bei manchen Schülern die Offenheit und Ungezwungenheit der Äußerung gefördert werden konnte. Ebenfalls auf Grund der Erfahrungen in den Vorversuchen erhielt die Aktion einen möglichst neutralen, wissenschaftlichen Charakter. Es wurde weder herausgestellt, daß sich die Erhebung besonders auf die Jugend konzentriere, noch, daß sie von einem Filminstitut durchgeführt wurde. Die Umschläge mit den fertigen Arbeiten gingen unter "postlagernd" an eine neutrale Anschrift. Dies war vor allem beim Ausfüllen der Fragebogen 1958 wichtig; da sie einen Vergleich der Informations- und Belehrungswirkung der Publikationsmittel anstrebten, mußte von vornherein verhindert werden, daß sich die Aufmerksamkeit der Schüler in irgendeiner Weise besonders auf den Film richtete.

3. Die Einstellung der Schüler

Die Einstellung der Schüler war, soweit es sich aus den schriftlichen Äußerungen erkennen ließ, durchweg sehr unbefangen. Die Hemmungen eines Berufsschülers gegenüber der Schule sind ja ohnehin meist geringer als die eines Angehörigen anderer Schulgattungen. Soweit noch welche vorhanden waren, hatte sie der Umstand, daß die Schule die Arbeiten überhaupt nicht in die Hand bekam, mindestens teilweise abgebaut, so daß im allgemeinen ein recht unbekümmertes Ton herrschte. Er zeigte sich in Bemerkungen, die witzig waren oder es sein sollten (z. B. "Ende des Blattes" mit Hinweispfeil, "bitte wenden" bei leerer Rückseite u. ä.), sowie in der Verwendung von Kraftausdrücken, die stellenweise die Grenzen des Mitteilbaren überschritten.

(Anhang I)

Doch war die Zahl der Aufsätze und Fragebogen, die wegen absichtlichen Unfugs ausgeschieden werden mußten, gering. Zahlreicher waren die Arbeiten, die wegen unvollständiger Angaben (ohne Alter, ohne Wohnort) nicht ausgewertet werden konnten und die Abschreiber. Sie konnten dadurch, daß alle Eingänge, insbesondere die Aufsätze, vor der Ordnung nach Jahrgängen zuerst klassenweise gelesen und mit Sorgfalt verglichen wurden, mit ziemlicher Sicherheit ermittelt werden. Dabei konnte naturgemäß nicht immer geklärt werden, wer von wem abgeschrieben hatte; doch spielte dies für die Auswertung, bei der es ja nur darauf ankam, eine Verdoppelung zu vermeiden, praktisch keine Rolle. Wesentlich war nur, daß überhaupt eines der Duplikate ausgeschieden wurde.

Schwieriger waren die zu entdecken, die von Kinoprogrammen, Zeitungskritiken und ähnlichen Quellen abschrieben. Die Erfahrungen, vor allem in meinen eigenen Klassen, hatten gezeigt, daß immer eine Anzahl von Schülern irgendwelche Filmprogramme in der Tasche hat, die dann als willkommene Grundlage des eigenen Aufsatzes Verwendung fanden. Dabei war der Einfluß der an ihrem salopp-phrasenhaften Jargon unschwer erkennbaren Programmheftchen (gemeint sind die an den Kinokassen erhältlichen Doppelbogen) noch leichter von der Auswertung fernzuhalten als derjenige der Zeitungskritiken. Es ließe sich zwar sagen, daß es bei einer Meinungsumfrage nur darauf ankomme, festzustellen, was für eine Meinung einer habe, nicht aber, woher sie stamme, doch bleibt die Frage offen, wie weit eben eine "bezogene" Meinung tatsächlich eine "eigene" ist.

Die Anzahl der aus diesen Gründen ausgeschiedenen Aufsätze machte etwa die Hälfte aller unbrauchbaren aus, lag also etwa bei 5 % der Gesamtsumme. Auch von hier aus wird noch einmal deutlich, wie notwendig die Verbindung schriftlicher Befragungen mit dem unmittelbaren, persönlichen Umgang ist. Ohne den Kontakt mit Jugendlichen wäre die Feststellung derartiger verfallender Nebeneinflüsse viel schwerer gewesen.

B) Zur Auswertung

des Aufsatzes: "Rentiert sich das Geld fürs Kino?"

Das Aufschließen freier Niederschriften durch Subsumtion unter bestimmte Auswertungsbegriffe ist eine sehr schwierige und nicht selten in ihrem Wert fragwürdige Methode. Der Grund liegt vor allem darin, daß nicht immer einwandfrei festzustellen ist, wie der betreffende Aufsatzschreiber zu dem jeweiligen Auswertungsbegriff tatsächlich steht, ein Umstand, der besonders auch

(Anhang I)

durch die geringe sprachliche Gewandtheit vieler Berufsschüler bedingt ist. Schon die für die Auswertung des Themas grundlegende Frage, ob der Schreiber das "Rentieren" bejaht oder verneint, ist in vielen Fällen schlechterdings nicht zu entscheiden, und ähnlich steht es fast mit allen anderen Auswertungskategorien.

Um dieser Schwierigkeit im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten zu begegnen, wurden aus der Gesamtzahl der 792 Aufsätze zu diesem Thema 181 ausgewählt und zwar je 33 von jedem Jahrgang von 14 bis 18, dazu die insgesamt nur 16 Aufsätze, deren Verfasser 19 Jahre und älter war. Die Auswahl der 33 pro Jahrgang geschah nach folgenden Überlegungen: 1. Subjektive Gesichtspunkte, etwa die Länge oder Ergiebigkeit der Äußerung, sollten keine Rolle spielen. 2. Hauptziel der quantitativen Auswertung war das Herausarbeiten der jahrgangsspezifischen Besonderheiten, um so eine vielleicht vorhandene altersbedingte Entwicklungslinie sichtbar zu machen.

Aus diesen Gründen wurde das Alter als Auswahlgesichtspunkt herangezogen. Diejenigen Aufsätze fanden Berücksichtigung, deren Verfasser altersmäßig in der Mitte ihres Jahrgangs standen, also 14;7, 15;7 usw. alt waren. Es darf angenommen werden, daß mit dieser Form der Auswahl zumindest kein systematischer Fehler, also ein über die mit Zahlenverringering zwangsläufig zusammenhängende Unsicherheitsvergrößerung hinausgehender, verbunden ist. Es sei denn, man nimmt astrologische Einflüsse an.

Daß ausgerechnet 33 Aufsätze genommen wurden, hatte zwei, wiederum äußere Gründe: Erstens waren es bei den 18-jährigen von vornherein nicht, bei den 17-jährigen nur unwesentlich mehr, zweitens ist die zeitraubende Berechnung von %-Zahlen bei 33 Aufs. erheblich einfacher und für den Leser übersichtlicher.

Die Auswahl erfolgte zwar nur für die in den Tabellen niedergelegte quantitative Analyse, während die Beispiele für die qualitative aus dem Gesamtmateriale stammen; doch muß gefragt werden, ob man überhaupt das Recht hat, ein solches "Sample" in irgendeiner Hinsicht als repräsentativ für den gesamten Jahrgang anzusehen. Nach den im ersten Hauptteil angestellten Überlegungen könnte dies ohnehin nur immer in begrenzter und angenäherter Form geschehen. Eine Möglichkeit, die Repräsentativität der 33er-Gruppe zu stützen, besteht nun in der partiellen Ausweitung der Ergebnisse (vgl. S. 39), d.h. in dem Vergleich eines Teilergebnisses mit den entsprechenden Zahlen der Gesamtgruppe. Im Fall der Filmaufsätze bietet sich hier ein Vergleich der Kinobesuchszahlen an.

Tab. 1 zeigt die durchschnittlichen Zahlen für den monatlichen Kinobesuch in

(Anhang I)

drei Erhebungsgruppen. Gruppe 1 sind die ausgewählten 181 Aufsätze,

Gruppe 2 sind sämtliche überhaupt erfaßten Schüler, also auch die Ausfüller der Fragebogen. (Um ein Mißverständnis auszuschließen, sei noch darauf hingewiesen, daß sich die Zahlen nur auf die Erhebung von 1956 beziehen.)

Es geht hier also zunächst noch nicht darum, aus diesen Zahlen Schlüsse auf Filmeinstellung und Filmverhalten der Jugendlichen zu ziehen, sondern nur darum, eine eventuelle Auswahlverzerrung festzustellen. Ein Vergleich der Zahlen zeigt nun folgendes: Die durchschnittlichen Besuchszahlen der jeweiligen Gesamtgruppe, also quer durch die Jahrgänge hindurch, liegen sehr dicht beisammen; sie decken sich nahezu. Auch die Kurventendenzen stimmen sehr gut überein. In allen drei Fällen liegt ein Gipfel bei den 14- und den 16-jährigen, durch einen Einschnitt bei den 15-jährigen verbunden; dem folgt ein deutlicher Abfall bei den Älteren. Diesen Übereinstimmungen steht ein Unterschied gegenüber. Zwar sind die Kurvenrelationen weitgehend identisch, nicht jedoch die absoluten Werte. Gegenüber der Gesamtgruppe ist bei den ausgewählten Schülern die Besuchszahl bei den 16- und den 17-jährigen etwas überhöht, die anderen Jahrgänge dann zwangsläufig (da die Durchschnittszahlen ja sich kaum unterscheiden) etwas zu niedrig.

Man wird diesen Vergleich etwa wie folgt interpretieren dürfen. Die Anzahl der Filmbesuche im Monat ist zweifellos eine für das Verhältnis zum Kino im ganzen sehr bezeichnende Angabe. Es ist nun zwar wohl nicht so einfach, daß eine Übereinstimmung der Besuchszahlen allein schon zwangsläufig Übereinstimmung in der gesamten Filmeinstellung bedeutete. Aber die Anzahl der Filmbesuche im Monat ist andererseits doch eine in dem Verhältnis zum Kino im ganzen so zentraler Umstand, daß sie, wenn schon nicht als Beweis, so doch wohl als gewichtiger Hinweis für weitgehende Entsprechung gelten darf.

Im Rahmen dieser mehr den Gesamtdurchschnitt betreffenden Feststellung deuten die vorhandenen Unterschiede darauf hin, daß die 16- und 17-jährigen der Auswahlgruppe eine etwas stärkere Filmbindung aufweisen als ihre Altersgenossen im allgemeinen. Dies muß bei der Auswertung der einzelnen Ergebnisse berücksichtigt werden. Die Form, in der dies geschieht, kann etwa dem

(Anhang I)

entsprechen, was bei statistischen Verfahren als "Gewichtung" gebräuchlich ist, nur mit dem Unterschied, daß es hier kaum sinnvoll ist, die Abweichung zahlenmäßig, sozusagen als Bindungsprozent, anzugeben. Die "Gewichtung" kann infolgedessen hier auch nicht in einer entsprechenden Multiplikation der Ergebnisse mit einem Korrektionsfaktor bestehen, sondern nur in einer Schwerpunktverlagerung bei der Deutung. -

Die Zahlen der im folgenden behandelten Tabellen sind Prozentangaben. Angesichts der geringen absoluten Zahlen kann dies natürlich nur Vergleichszwecken dienen. Überhaupt wird, entsprechend den im methodischen Teil entwickelten Gedanken, weniger Wert auf die Größe der einzelnen Zahl gelegt, als auf das Herausfinden von Relationen.

Anhang II

VERZEICHNIS DER ABKÜRZUNGEN FÜR DIE
BERUFSANGABEN:

Fm	=	Feinmechaniker
Wzm	=	Werkzeugmacher
Ma	=	Maschinenschlosser
Me	=	Mechaniker
El	=	Elektriker (die einzelnen Spezialberufe wie Elektroinstallateure, Starkstromelektriker usw. wurden nicht weiter unterschieden)
Fmd	=	Fernmeldetechniker
Inst	=	Installateure
Kfz	=	Kraftfahrzeughandwerker
So	=	Sondergruppen, die aus dem Gesamtmaterial ausgewählt wurden
V	=	Vorversuche
Fr	=	Fragebogen

Die Abkürzung 17, 3/341, 2. Ma besagt demnach: Der Verfasser des Aufsatzes ist 17 Jahre, 3 Monate alt; sein Aufsatz hat die laufende Nummer 341; er gehörte zum Zeitpunkt des Versuchs einer 2. Maschinenschlosserklasse an.

Fehlen Angaben z. B. über die Klasse, so liegen sie im Original nicht vor.

Anhang II ¹⁾

Zum Abschnitt
Anzahl der Kinobesuche

Zu S. 53

Als ich so nachdachte, mußte ich feststellen, daß ich in keinem Kino irgend etwas fürs Leben mitgekriegt habe. Deshalb beschloß ich, daß ich nur mehr viermal im Monat ins Kino gehe. Erst jetzt viel mir erst so richtig auf, daß jedes Kino ein Verderben für mich war. 15, 11/So, 2. Ma

Ausgewählte Zitate zum Abschnitt
Filmeigenschaften

Zu S. 68 ff.

Alle 14 Tage gehe ich ins Kino wenn es meine Lernaufgaben zulassen und an diesem 1 Tag möchte ich nicht denken oder über eine Szene nachstudieren, sondern richtig lachen oder jodeln oder schreien wie die anderen Jungs. (18, 8/II/98, 3. El)

Ich gehe meistens nur ins Kino um einmal auf andere Gedanken zu kommen und Geist und Körper auszuspannen. (17, 11/22, 3. Fm)

Ich schau mir nur solche Filme an, die mich interessieren und eine Handlung haben, die mich vielleicht vom Alltag für 2 Stunden befreien. (17, 7/32, 3. Fm)

Wenn man abends müde und abgespannt von der Arbeit heimkommt geht man manchmal gerne ins Kino... Im Kino findet man immer Erholung. Wenn man schwere Sorgen hat und man sieht sich einen Lustfilm an kann man seine Sorgen leicht vergessen. In diesen Fällen rentiert sich das Eintrittsgeld fürs Kino. (14, 1/22, 1. Wzm)

Man kann aus diesen Filmen lernen und sich erholen. (18, 8/32, 3. Fm)

1) Der Anhang II bringt Zitate aus den Aufsätzen, die im Hauptteil nur mit einer Hinweisziffer erwähnt sind, um den Text zu entlasten. Ihre Zusammenstellung erfolgte somit nicht unter dem Gesichtspunkt der Repräsentativität, sondern lediglich, um die fortlaufende Darstellung nicht durch zuviel Zitieren zu stören.

Anhang II

Ausgewählte Zitate zum Abschnitt

Filmauswahl zu S. 71 ff.

1.
Darum müßte man vorher schon wissen, ob es sich lohnt, daß kann man aber nicht weil man in noch nicht gesehen hat. Von jemanden sich etwas erzählen lassen hat keinen Sinn, weil er ja doch andere Gedanken hat. (15, 7/17, 1. Me)
- 2
Ein Film an Hand der Titel heraus zu suchen, ist oft das Verkehreste. Dadurch wird man entsetzlich enttäuscht oder auch überrascht. (17, 7/14, 3. Fm)
- 3
Bei manchen Filmen werden außen rießige Plakate angeklebt und Reklame und nichts wie Reklame gemacht. Auf den Bildern wird das schönste und herrlichste gezeigt, daß man sich überhaupt denken kann. Und nachher ist es ein Schundfilm, so daß die Hälfte des Eintrittspreises schon zuviel wäre. (15, 8/22, Ma)
- 4
Jetzt, wen ich in einen Film will, über den ich mir nicht im klaren bin ob es sich rentiert, so frage ich erst jemanden, den ich kenne und der diesen Film schon gesehen hat ob er schön ist und ob es sich rentiert in diesen Film zu gehen. (17, 2/13, 3. Fm)
- 5
Wenn ich ins Kino gehe, lese ich meistens die Kritik von dem Evang. Filmbeobachter, ob der Film jugendfördernd ist oder nicht, wenn nämlich ein Film schon schlecht beurteilt ist, dann rentiert sich für meine Begriffe das Eintrittsgeld nicht. (17, 4/14, 2. Wzm)
- 6
Da in den meisten Kirchen die Kritik der Filme der einzelnen Kinos in der Umgebung ausgestellt sind und dazu noch die Benotung. Da sieht man dann schon so ungefähr was für ein Film sich lohnt. (17, 6/27, 3. Fm)
- 7
Er geht, wenn "der Film überall als wirklich gut und sehenswert angepriesen wird, wie z.B. ein guter Heimatfilm (Der fröhliche Wanderer). In diesem Falle steht die Tatsache, daß sich der Film rentiert, schon von vorneherein fest". (17, 10/19, 2. Wzm)

Anhang II

8

Bevor ich mir einen anschau, muß ich zu mindestens den Inhalt einigermaßen kennen für gut finden und von meinen Vorgesetzten empfohlen werden.

(17, 5/23, 3.Fm)

9

In den Zeitungen sind solche Filme ja immer bewertet. Es schadet nichts, wenn man sich zuerst die Filmkritiken ansieht, denn dann weiß man ob der Film gut oder schlecht ist. (15, 9/119, 1.El)

10

Nach meiner Meinung rentiert sich das Kinogeld nur bei guten und preisgekrönten Filmen. Als Beispiel nur "Saat der Gewalt" und "Tätowierte Rose" und "Jenseits von Eden". (17, 1/ 3.Fm)

11

Ebenso 15, 3/So, 1.Dr: "... mit einem Oscar oder mit dem Bredikat wertvoll"

12

(geht mit seinen Eltern in einen von der Kritik empfohlenen Film): "Ich glaube aber, daß man sich auch auf dieses Urteil nicht verlassen kann, weil ich ja vorher eine gute Kritik über den Film gelesen habe und so ohne Vorurteil hineingehe, nur die guten Sachen seh und so eigentlich kritiklos bin." (18, 9/13, 2.Fm)

13

Ich zum Beispiel erkundige mich ziemlich genau über einen Film, ehe ich mich entschieße, ihn zu besuchen. Außerdem habe ich einen guten Riecher für schöne Filme. (16, 9/10, 1.Ma)

14

Am besten schaut du dir den Film an, wo du von selber meinst, daß er etwas sei, und höre nicht auf das Geschwätz anderer, denn jeder hat andere Ansichten. (15, 7/4, 1.Dr)

15

Da sehe ich mir aber nur die Filme an, die meines Erachtens gut für mich sind. (14, 8/30, 1.Fm) ähnlich: 14/30, 15/5.

Anhang II

Ausgewählte Zitate zum Abschnitt:

Der Zwiespalt in der Einstellung zum Film zu S. 73 ff.

1

Mir ist es schon passiert, daß ich vom Kino raus bin, da hat mich plötzlich die 1, 30 DM gereut. (15, 9/33, 2. Wzm)

2

Manchmal lockt mich der Titel eines Films und wenn ich dann nachher das Kino verlasse, bin ich unzufrieden und denke dauernd an meine Mark und fünfundvierzig Pfennig. (17, 8/107, 3. Fm)

3

In letzter Zeit besuchte ich sehr wenig das Kino und wenn, dann nur um die Zeit totzuschlagen oder auf Empfehlung des Filmes von Freunden. Wenn ich einen Film besuchte, von dem ich nach den Bildern zu urteilen glaubte, daß er gut sei und er enttäuschte mich, so reut mich das Eintrittsgeld furchtbar. (16, 7/4, 2. Fm)

4

Ein Film an Hand der Titel heraus zu suchen, ist oft das Verkehrteste. Dadurch wird man entsetzlich enttäuscht oder auch überrascht. Das letztere ist schon besser und in diesem Falle reut mich das Eintrittsgeld nicht. (16, 7/14, 3. Fm)

5

Bin ich enttäuscht worden von einem Film der mir viel versprach so gehe ich selten wieder ins Kino. (15, 9/II 22, 3. Fm)

6

Leider gibt es auch schlechte und sehr schlechte Filme, einmal schaute ich mir solch einen Film an, der Eindruck, den er bei mir hinterließ trug dazu bei, daß ich mir heute nur noch gute Filme anschau. (15, 7/15, 1. Me)

7

Oft kommt es jedoch vor, daß mich Freunde mit in irgend einen Reißer oder sonst einen kitschigen Film ziehen, dann reut mich hinterher das Geld, denn ich verdiene sehr wenig. Für solche Filme kann ich mit Bestimmtheit behaupten, daß sich das Geld nicht rentiert. (21, 5/16, 3. Fm)

8

... gehe ich halt auch mit meinen Kameraden ... (16, 5/16, 3. Fm)

Anhang II

9

Früher als ich noch in die Volksschule ging ... lief man nur ins Kino und war fast in der Schule oder sonst wo mit dem Gedanken in diesem, darf man sagen menschenverführenden Kino. Ich kam aus der Schule und fand einen Freund. Dieser ging mehr der Natur nach als dem Kino. Er erzählte mir vieles und ich kam dann zum schauen. Beide genossen mehr von der Natur als vom Kino. Heute gibt es für mich und ihn nichts schöneres als aufs Fahrrad und fort und in Jugendherbergen übernachten. (17, 6/7, 2.El)

10

Wenn man auf diese Frage eine Antwort geben soll, so soll man am besten eine Gegenfrage stellen, nämlich: "Was soll ich denn am Samstag Abend und Sonntag-nachmittag tun?" Wenn man auf diese Frage eine gute Antwort geben könnte, so könnte man direkt ein paar mal auf einen Film verzichten. Aber wenn man da nur zu Hause sitzen oder in der Stadt umeinanderbummeln soll, da gehe ich doch lieber für 2 Stunden ins Kino ... (15, 11/II 31, 3.Fm)

11

Aber wenn es an einem Sonntag regnet und man auch nicht den ganzen Tag in der Küche sitzen will so kann man den Entschluß machen, daß man an diesem Tag ins Kino gehen und leider 2 Mark opfern will. (15, 11/So 50, 2. Me)

12

Im Winter rentiert sich das Kino schon den ich bin 2 volle Stunden in einem warmen Raum und höre und sehe was. Während sich im Sommer das Kino nicht rentiert. Im Sommer sind die Bäder geöffnet und dort ist der Zeitvertreib besser und lustiger. (15, 9/122, 2. Wzm)

13

Wenn das Wetter im Sommer sehr schön ist, so gehe ich lieber zum Baden oder im Winter bei schönem Pulverschnee ist das Schifahren mir auch lieber. (15, 11/31 II, 3. Fmd)

14

Dies ist aber das Wesentliche dabei, daß ein Film zum Denken anregt und dabei belehrt. (18, 8/20, 1. Wzm)

Anhang II

Zum Abschnitt Entwicklung des Filmverständnisses

1 zu S. 95

Der Film zeigt uns sehr deutlich, wie es zu dem Bruderzwist kommen konnte. Die Ursache dieses Zwistes ist die Scheidung der Eltern. Nun zeigt der Film uns deutlich und vor allem eindrucksvoll die seelische Entwicklung beider Brüder. James Dean versteht es vortrefflich sich als verstockten und wenig mit Liebe überhäuften Menschen zu zeigen. Dagegen spielt sich das fröhliche, offene Wesen des Bruders, in dem sein Vater seine Frau sieht. Dadurch bevorzugt der Vater diesen Sohn, daß den anderen stutzen läßt und er sich nach der elterlichen Liebe sehnt, die er dann in seiner Mutter findet. Die Schuld dieses Zwistes ist allein in der Tatsache, daß der Vater seine Söhne nicht nach ihrem seelischen Wert kannte und dadurch die Feindschaft der Geschwister durch falsche Erziehung heraufbeschwor. Der Vater erkannte allzu spät den guten Kern, der in seinem einen Sohn steckte." 17, 3/320, 2. Me

2 zu S. 99

Ein Film, der bei mir besonderen Eindruck hinterließ war: "20 000 Meilen unter dem Meer".

Hierin wurde nämlich der Weg der Technik in ganz vorzüglicher Weise verbildlicht. Zu ganz altertümlichen Segelschiffen wurden modernste Atom-Unterseeboote in Kampf gestellt. Auch in diesem Filmstreifen wurde an die Menschlichkeit appelliert. Genau konnte man verfolgen, wie verheerend die Atom-Geschichte in die Menschheit eingreift.

Man kann sich nur wünschen, daß in Wirklichkeit genau so streng gegen die Vernichtung von Menschenmaterial vorgegangen wird, wie in diesem Film. 17, 6/329, 3. Fm

Als Beispiel für eine mißverstandene Tendenz:

3 zu S. 99

Ein Film, den ich nicht vergesse, hieß "Schwedenmädel". Der Mittelpunkt dieses Films war die schwedische Hauptstadt Stockholm. Es handelte sich hier um eine Universität mit Studenten aus allen Nationen und ihr Professor. Man sah wie sich alle Studenten im Mittsommernachtsfest vereinigten, tanzten, scherzten und lachten. Hier wurde gezeigt, was in der Weltpolitik fehlte, der "Friede". 16, 6/272, 2. El

Anhang II

Zum Abschnitt

Sonderstellung des Films unter den Ausweitungsfaktoren

Zu S. 128

So sah ich mir vor einem Jahr den Film "Ludwig II." an. Dieser Film machte für mich und einigen meiner Kameraden einen guten Eindruck. Was ich in der Schule von diesem Bayrischen König alles hörte, behielt ich zwar, konnte mir aber darunter nichts richtiges vorstellen. In diesem Film sah man dann alles und ich konnte mich richtig in diese Zeit hineinleben." 16, 6/So

Da ich selber gerne in Geschichtsbüchern schnüffle und mir die nötige Phantasie fehlt um mir die Soldaten, Häuser, Zirkuse und was es sonst noch gab vorstellen zu können, hole ich mir aus solchen Filmen wie dieser Nahrung für meine Phantasie. Nicht daß ich, wie sie, der diesen Aufsatz auswertet, denkt, ich nähme das was gezeigt wird, ernst. Im Gegenteil sehe es als eine Anregung für phantasielose Geister. 17, 5/K171, 2, Ma

Anhang III

Tabellen

Alter in							
Jahren	14	15	16	17	18	19	AM

Tab. 1a: Monatlicher Kinobesuch im Durchschnitt
(Umfrage 1956, Aufsätze und Fragebogen)

Alle Schüler							
(1230)	2,9	2,5	2,9	2,5	2,3	2,0	2,5

Tab. 1b: Wie oft gehen Sie durchschnittlich im Monat ins Kino?
(Umfrage 1958)

Alle Schüler							
(1756)	2,3	2,4	2,8	2,7	2,3	1,9	

Hiervon besuchen das Kino

selten	7	10	5	7	13	18	%
gelegentlich							
(1-3mal)	71	63	63	62	60	68	%
regelmäßig							
(4-5mal)	15	12	19	23	20	15	%
häufig							
(6mal u. öfter)	5	7	9	7	5	--	%

Tab. 1c: In welchem Alter gehen Jugendliche nach Ihrer Erfahrung am häufig-
sten ins Kino? (Umfrage 1958)

Alter							
11 Jahre	2	2	--	8	3	--	%
12 Jahre	10	6	9	5	7	2	%
13 Jahre	11	9	13	3	11	7	%
14 Jahre	46	32	30	19	42	28	%
15 Jahre	38	39	40	31	54	35	%
16 Jahre	55	54	57	43	66	72	%
17 Jahre	17	28	27	20	35	35	%
18 Jahre	8	15	15	7	19	24	%
19 Jahre	3	2	6	2	7	9	%

Anhang III

Alter in							
Jahren	13	14	15	16	17	18	19

Zum Vergleich:

Tab. 1d: Berufsschüler aus Kleinstädten

2, 5	2, 7	2, 6	2, 8	2, 1	1, 3
------	------	------	------	------	------

Tab. 1e: Mittelschüler aus München

1, 7	1, 9	2, 3	3, 1	5, 3	1, 0
------	------	------	------	------	------

Alter in							
Jahren	14	15	16	17	18	19	AM ¹⁾

Tab. 2a: Rentiert sich das Geld fürs Kino? (Umfrage 1956)

Ja	15	18	30	21	24	50	25	%
Nein	12	18	21	30	40	25	24	%
Unentsch.	73	64	49	49	36	25	49	%

Tab. 2b: Rentiert sich das Geld fürs Kino? (Umfrage 1958)

Ja	6	2	4	4	3	-	%
Nein	3	4	4	5	3	7	%
Unentsch.	99	90	91	86	94	98	%

Tab. 2c: Kino und Geld. (Umfrage 1956)

Eintrittspreise sind im allgemeinen

zu teuer	6	6	21	15	12	6	11	%
angemessen	12	18	21	9	21	24	17,5	%
Geldfrage insgesamt	45	42	45	42	33	30	39,5	%

1) Arithmetisches Mittel

Anhang III

Alter in							
Jahren	14	15	16	17	18	19	AM

Tab. 3a: Gattungen und Einzelfilme (Umfrage 1956)

Die Rentabilität hängt ab
von der Gattung

	55	52	18	24	18	12	28,5	%
--	----	----	----	----	----	----	------	---

vom Einzelfilm

	9	18	15	15	27	24	18,0	%
--	---	----	----	----	----	----	------	---

von den Eigenschaften des Films

	18	9	21	21	24	12	16,5	%
--	----	---	----	----	----	----	------	---

Tab. 3b: Die Filmgattungen im einzelnen (Umfrage 1956)

Zustimmungen

Naturfilm	66	60	39	36	21	24	41,0	%
-----------	----	----	----	----	----	----	------	---

Lustspiel	12	15	12	3	3	12	9,5	%
-----------	----	----	----	---	---	----	-----	---

Kriegsfilm	9	6	6	6	3	6	6,0	%
------------	---	---	---	---	---	---	-----	---

Sonstige	27	30	24	27	15	84	34,5	%
----------	----	----	----	----	----	----	------	---

Summe	114	121	81	72	42	130	93,0	%
-------	-----	-----	----	----	----	-----	------	---

Ablehnungen

Wildwestfilm	21	27	36	18	15	18	22,5	%
--------------	----	----	----	----	----	----	------	---

Kriminalfilm	33	15	21	12	15	24	20,0	%
--------------	----	----	----	----	----	----	------	---

(Gangsterfilm)

Liebesfilm	9	18	9	9	9	18	12,0	%
------------	---	----	---	---	---	----	------	---

Sonstige	9	12	-	15	9	54	16,5	%
----------	---	----	---	----	---	----	------	---

Summe	93	84	78	60	54	104	78,5	%
-------	----	----	----	----	----	-----	------	---

Anhang III

Alter in
Jahren

14 15 16 17 18 19

Tab. 3c: Was für Filme sehen Sie am liebsten? (Umfrage 1958)

Filmtart

Kulturfilm	18	16	13	15	18	11	%
Lustspiel	18	18	12	12	27	13	%
Kriegsfilm	60	38	32	31	26	26	%
Wildwestfilm	6	6	4	7	4	--	%
Abenteuerf.	13	16	8	11	15	9	%
Kriminalf.	25	25	26	24	14	20	%
Liebesfilme	3	9	7	7	4	7	%
Musikfilm	3	8	4	4	11	7	%
Aufklärungsfilm	1	1	1	4	1	--	%
Heimatfilm	8	11	4	6	8	--	%
Geschichte u. Biographie	16	10	9	11	18	9	%
utopische F.	4	1	2	6	--	2	%
Tierfilm	2	1	1	--	1	--	%
künstler. F.	2	3	(1)	--	8	2	%
sonstige F.	11	11	7	2	--	24	%

(1) = weniger als 1 %.

Anhang III

Alter in

Jahren 14 15 16 17 18 19 AM

Tab. 3d: Eigenschaften und Wirkungen (Umfrage 1956)

Positiv

Erlebnis-

ausweitung	19	17	22	18	22	28	21
Wahrheit	1	3	2	1	4	14	4
Unterhaltung	7	8	12	8	10	20	10,5
Filmisches	1	1	3	2	3	6	2,5
Sonstiges	2	2	5	8	3	16	

Positiv

insgesamt 11 14 22 19 20 56

(ohne Erlebnisausweitung)

Negativ

Erlebnisausweitung

	9	7	7	4	1	--	4,5
Unwahrheit	1	2	3	2	3	8	3,1
Filmisches	1	2	3	4	8	9	4,5

Sonstige vereinzelte

Kritikpunkte 10 13 14 25 18 19

Negativ

insgesamt 12 17 20 31 29 36

(ohne Erlebnisausweitung)

Der Ausdruck "Schundfilm" findet sich

in 21 12 12 6 6 - Aufsätzen.

Anmerkung: Die Zahlen geben hier die Anzahl der Nennungen, nicht Prozentwerte wieder, da hier u. U. von 1 Schüler mehrere Punkte in der gleichen Rubrik, z. B. Erlebnisausweitung, erfaßt wurden.

Tab. 3e: Was für Eigenschaften sollten gute Filme in erster Linie haben?

(Umfrage 1958)

spannend	60	53	49	48	47	43	%
lehrreich	55	49	50	35	57	52	%
unterhaltend	38	35	35	46	50	57	%
lustig	29	21	19	12	24	4	%
ergreifend	16	15	14	15	8	11	%

Anhang III

Alter in							
Jahren	14	15	16	17	18	19	AM

Tab. 4: Der Kinobesucher. (Umfrage 1956)

Die Rentabilität hängt ab							
vom Motiv	6	6	9	12	21	24	11,5 %
von der							
Auswahl	12	12	24	30	30	36	24,5 %

Tab. 5: Zwiespalt. (Umfrage 1956)

gegenwärtige 9	21	27	15	9	6	12,5	%	
Einstellung								
zum Film								
Distan-	0	9	24	26	25	43	21	%
zierung vom Ersterlebnis. ¹⁾								

¹⁾ Darunter sind Aufsätze zu dem Thema "Der erste Film, an den ich mich erinnern kann" erfaßt, die eine Distanzierung von dem berichteten Ersterlebnis erkennen lassen. Die wesentlichsten Formen dieser Distanzierung sind:

1. Jetzt besseres Verständnis:

"Ich war noch zu jung, um das ganze Geschehen begreifen und noch viel weniger verdauen zu können." 17, 11/162, 1. Uhrmacher

2. Jetzt besseres Verständnis und, als Folge davon, andere Filminteressen:

"Der Film hat mir damals ganz gut gefallen, aber er war ein bißchen zu kindisch." 16, 9/114, 2. Ma

3. Grundsätzlich gewandelte Einstellung zum Film überhaupt:

"Ich war voll begeistert von diesem Film... Dann überlegte ich mir was so ein Film überhaupt für eine Bedeutung hat. Ich kam immer mehr und mehr zu dieser Überzeugung, daß das ja alles Quatsch ist, es liegt ja der Wirklichkeit so weit entfernt, daß so ein Film nicht einmal wert ist daß man ihn ansieht. Jetzt bin ich noch mehr solcher Ansicht." 17, 7/153, 3. El

Anhang III

Alter in							
Jahren	14	15	16	17	18	19	AM

Tab. 6: Sprachliche Form. (Umfrage 1956)

Erzählung der							
Handlung	48	44	22	16		8	%
Beschreibung und							
Beurteilung	13	15	15	18		50	%

Tab. 7: Psychologisches Verständnis: (Umfrage 1956)

Eigenschaften	32	28	17	7		8	%
Reaktionen	8	8	5	10		8	%
Motive	6	12	21	39		46	%

Tab. 8: Zur Sinnerfassung. (Umfrage 1956)

Tendenz	8	7	12	19		11	%
---------	---	---	----	----	--	----	---

Tab. 9a: Erlebnisausweitung. (Umfrage 1958)

Schauwerte	15	21	27	19		15	%
Erdkunde, Geschichte,							
Natur	16	10	7	9		5	%
Leben	-	2	4	10		10	%

Anhang III

Alter in
Jahren

14 15 16 17 18 19

Tab. 9b: Ein Mensch muß heute über sehr viele Dinge Bescheid wissen. Wo findet er dieses Wissen hauptsächlich? (Umfrage 1958)

Schule	1	60	62	52	42	54	52	%
	2	12	12	17	16	15	13	%
Bücher	1	7	17	14	12	27	15	%
	2	22	28	22	28	20	24	%
Zeitung	1	3	5	3	6	5	7	%
	2	19	11	9	15	11	4	%
Film	1	2	1	1	(1)	-	-	%
	2	2	3	3	1	-	-	%
Radio u.	1	7	2	3	3	-	-	%
Ferns.	2	6	9	6	4	4	13	%
Eltern	1	18	13	16	12	11	9	%
	2	27	27	21	10	24	9	%
Freunde	1	1	1	2	4	-	-	%
	2	2	4	4	3	5	4	%
Erfahrung	1	1	2	6	4	4	11	%
	2	15	12	12	11	19	17	%

Tab. 9e: Wo lernt ein junger Mensch heute, wie er sich im Leben benehmen muß? (Umfrage 1958)

Eltern	1	86	77	68	55	82	70	%
	2	11	14	19	25	12	13	%
Bücher	1	4	8	11	8	7	4	%
	2	39	29	23	24	38	22	%
Film	1	2	2	2	-	-	-	%
	2	4	8	6	5	4	-	%
selbst	1	11	12	18	21	19	11	%
	2	53	45	44	39	42	48	%

Anhang III

Alter in

Jahren 14 15 16 17 18 19

Tab. 9c: Wo kann man sich am zuverlässigsten über Menschen und Ereignisse vergangener Zeiten (und fremder Länder) informieren? (Umfrage 1958)

Schule	1	41	36	26	15	24	13	%
	2	30	23	28	31	32	28	%
Bücher	1	55	51	57	65	60	65	%
	2	8	32	25	14	20	24	%
Zeitung	1	-	1	3	2	4	2	%
	2	4	6	5	5	8	13	%
Film	1	4	6	5	7	4	2	%
	2	17	17	19	16	20	11	%
Radio u. Ferns.	1	-	1	-	4	-	-	%
	2	-	6	4	8	4	9	%
Eltern	1	13	5	4	5	1	9	%
	2	14	11	16	12	9	7	%
Freunde	1	-	-	(1)	-	-	-	%
	2	2	1	1	2	-	-	%
Erfahrung	1	-	(1)	2	-	1	-	%
	2	2	2	2	-	1	-	%

Tab. 9d: Wo kann man sich am zuverlässigsten über fremde Länder und Völker informieren? (Umfrage 1958)

Schule	1	25	26	20	16	15	13	%
	2	16	13	13	21	16	13	%
Bücher	1	45	38	38	43	55	48	%
	2	28	29	26	22	19	15	%
Zeitung	1	8	6	7	5	5	4	%
	2	18	11	11	11	15	9	%
Film	1	20	19	18	23	19	26	%
	2	27	28	27	24	31	22	%
Radio u. Ferns.	1	5	5	6	3	5	-	%
	2	13	10	9	5	14	11	%
Eltern	1	1	1	1	(1)	1	-	%
	2	1	3	3	1	1	-	%
Freunde	1	1	2	1	-	-	-	%
	2	4	2	1	3	1	-	%
Erfahrung	1	4	1	1	3	1	2	%
	2	2	2	3	7	3	15	%

Anhang III

Alter in Jahren	14	15	16	17	18	19	AM
-----------------	----	----	----	----	----	----	----

Tab. 10: Haben Sie in Filmen schon Dinge gesehen, die mit der Wirklichkeit nicht übereinstimmen? (Umfrage 1958)

oft	42	46	40	48	57	54	%
gelegentlich	52	44	43	35	35	37	%
nie	9	6	10	-	3	7	%

Tab. 11: Wurde etwas, das Sie in einem Film sahen, schon einmal von praktischer Bedeutung in Ihrem Leben? (Umfrage 1958)

oft	6	5	5	7	5	2	%
gelegentlich	48	45	41	43	35	28	%
nie	50	49	53	51	61	65	%

Tab. 12: Welche Wirkung schlechter Filme halten Sie für die schädlichste? (Umfrage 1958)

Bild	40	41	47	37	55	61	%
Verbrechen	52	44	36	40	32	17	%
Sexuell	24	19	17	16	15	22	%

Die 3 Antwortmöglichkeiten waren in folgenden Formulierungen vorgegeben:

- geben ein falsches Bild vom Leben
- reizen zu Gewalttätigkeiten und Verbrechen
- verführen durch Überbetonung des sex-appeal.

Alter						
in Jahren	14	15	16	17	18	19

Tab. 13: Wissens- und Erfahrungsquellen. (Umfrage 1958)

HELD

Buch	19	22	19	12	15	15	%
Zeitung	3	4	3	2	7	-	%
Film	32	28	27	17	23	15	%
Radio	1	1	3	2	1	6	%
Fernsehen	1	-	-	-	-	3	%
Leben	2	2	2	2	3	12	%
Eltern	1	2	2	1	(1)	-	%
Erzählung	3	8	4	5	4	6	%
Schule	4	6	11	8	12	26	%
Sonstiges	2	2	1	2	-	-	%
Unklar	7	2	4	3	8	3	%

ERFOLG

Buch	7	8	10	6	7	6	%
Zeitung	12	11	6	3	5	12	%
Film	11	13	9	7	8	6	%
Radio	2	2	2	1	4	3	%
Fernsehen	3	-	(1)	-	(1)	-	%
Leben	9	12	8	9	12	32	%
Eltern	4	4	4	2	9	3	%
Erzählung	4	5	2	3	3	12	%
Schule	1	1	1	1	3	6	%
Sonstiges	4	8	9	4	4	6	%
Unklar	8	4	12	7	12	12	%

Anmerkung: Unter der Bezeichnung "Leben" sind auch die Quellen "Beruf" und "Eigene Erfahrung" erfaßt, unter "Schule" auch "Geschichte" und "Sage". Die Zeile "Sonstiges" faßt die Quellen "Theater", "Krieg" und "Sport" zusammen.

Alter in Jahren	14	15	16	17	18	19	
L U X U S							
Buch	2	3	4	3	3	6	%
Zeitung	9	11	8	7	7	12	%
Film	23	18	22	20	17	21	%
Radio	-	2	1	-	-	-	%
Fernsehen	(1)	(1)	-	-	-	-	%
Leben	5	6	5	5	8	21	%
Eltern	(1)	1	(1)	-	(1)	-	%
Erzählung	-	3	1	1	(1)	-	%
Schule	3	(1)	1	2	(1)	-	%
Sonstiges	-	-	-	-	-	-	%
Unklar	12	15	17	10	20	30	%

L I E B E							
Buch	8	11	10	8	14	9	%
Zeitung	(1)	1	1	1	(1)	-	%
Film	32	34	27	18	24	21	%
Radio	2	1	1	1	-	-	%
Fernsehen	-	-	-	(1)	-	-	%
Leben	12	15	11	16	15	21	%
Eltern	2	4	1	(1)	3	6	%
Erzählung	-	1	(1)	1	-	-	%
Schule	-	(1)	(1)	-	(1)	3	%
Sonstiges	-	-	-	-	-	-	%
Unklar	8	9	9	9	25	18	%

K A M P F							
Buch	11	15	9	7	9	24	%
Zeitung	2	3	2	3	3	-	%
Film	28	26	26	18	16	12	%
Radio	3	1	3	1	3	3	%
Fernsehen	-	1	-	-	-	-	%
Leben	3	5	4	3	11	18	%
Eltern	2	3	1	1	-	-	%
Erzählung	5	7	5	2	(1)	15	%
Schule	-	2	4	2	(1)	-	%
Sonstiges	8	7	6	6	16	-	%
Unklar	8	5	7	6	8	15	%

Anhang IV

Fragebogen 1958

Im folgenden legen wir Ihnen einige Fragen vor, durch die im Rahmen einer größeren Erhebung die öffentliche Meinung über einige aktuelle Kulturprobleme untersucht werden soll.

Durch Offenheit und Sorgfalt bei der Beantwortung helfen Sie mit, Irrtümer, die hier unter Umständen noch herrschen, zu beseitigen und wissenschaftlich zuverlässige Ergebnisse zu erhalten.

Bei den meisten Fragen brauchen Sie nur aus den angeführten Antworten die Ihrer Meinung nach richtige durch Ankreuzen des Sternchens auszuwählen.

Sollten Sie den Wunsch haben, Ihre Meinung zu irgendwelchen Punkten über die gegebenen Antworten hinaus noch ausführlicher darzustellen, so benutzen Sie bitte die Rückseite des Fragebogens.

Wir danken Ihnen für Ihre Mitarbeit.
WISSENSCHAFTLICHES INSTITUT
FÜR MEINUNGSFORSCHUNG

Läßt Ihnen Ihr Beruf Zeit, Bücher zu lesen (abgesehen von Fachliteratur)?

+ oft + gelegentlich + nie

Wie oft gehen Sie durchschnittlich im Monat ins Kino? mal

In welchem Alter gehen Jugendliche nach Ihrer Erfahrung am häufigsten ins Kino? mit Jahren

Rentiert sich das Geld fürs Kino?

+ ja + nein + das kommt auf den Film an

Was für Eigenschaften sollten gute Filme in erster Linie haben?

+ spannend + lehrreich + unterhaltsam + lustig + ergreifend

Ein Mensch muß heute über sehr viele Dinge Bescheid wissen. Wo findet er dieses Wissen hauptsächlich? Bitte schreiben Sie zu der nach Ihrer Meinung wichtigsten Quelle 1, zur nächst wichtigen 2.

Schule	Filme
Bücher	Radio
Zeitungen und Zeitschriften	

Eltern
Freunde
eigene Erfahrung

Wo kann man sich am zuverlässigsten über Menschen und Ereignisse vergangener Zeiten und fremder Länder informieren? Bitte wählen Sie wieder aus den S. 1 genannten 8 Quellen die beiden wichtigsten aus.

Über vergangene Zeiten: 1.
 2.

Über fremde Länder und
Völker: 1.
 2.

Wo lernt ein junger Mensch heute, wie er sich im Leben benehmen muß?
Bitte bezeichnen Sie die wichtigste Möglichkeit wieder mit 1, die zweitwichtigste mit 2.

Die Eltern zeigen es

Man sieht's im Film

Dafür gibt's Bücher

Am besten lernt's jeder
von selbst

Eine abschließende Frage zu dem Thema der modernen Wissensquellen.

Bitte beschreiben Sie zu jedem der folgenden Begriffe ein kurzes Beispiel auf dem beiliegenden Schreibblatt mit Angabe, woher Ihnen der Fall bekannt ist, z.B. aus Erzählungen des Vaters oder eines Bekannten, aus einer Zeitung, aus dem Film ".....", aus dem Buch ".....", aus dem Radio, selbst erlebt, usw.

Held - Erfolg - Luxus - Liebe - Kampf

Noch zwei spezielle Fragen zum Film:

a) Wurde etwas, das Sie in einem Film sahen, schon einmal von praktischer Bedeutung in Ihrem Leben?

+ schon oft

+ gelegentlich

+ nie

Könnten Sie an einem Beispiel (oder an mehreren) möglichst genau beschreiben, um was es sich gehandelt hat?

b) Haben Sie in Filmen schon Dinge gesehen, die mit der Wirklichkeit nicht übereinstimmen?

+ schon oft

+ gelegentlich

+ nie

Bitte schildern Sie wenn möglich wieder einige konkrete Fälle:

Was für Filme sehen Sie am liebsten?

Filmart:

Beispiele:

Für die Statistik bitten wir Sie noch um einige äußere Angaben:

Geburtsort: Geburtsdatum:

Beruf: Wohnort:

Anhang V

VERZEICHNIS DER BENÜTZTEN LITERATUR

A) Allgemein psychologische Literatur

1. Goethe
Maximen und Reflexionen. Band VI. der Gesammelten Werke im Droste-Verlag, Düsseldorf 1952
2. Blaise Pascal
Gedanken. Dieterische Verlagsbuchhandlung Wiesbaden. Ohne Jahresangabe
3. Philipp Lersch
Aufbau der Person, München-Basel 1955
4. Philipp Lersch
Der Mensch in der Gegenwart, München 1958
5. Martin Keilhacker
Pädagogische Psychologie, Regensburg 1956
6. Eduard Spranger
Psychologie des Jugendalters. Heidelberg 1955
7. Karl Jaspers
Allgemeine Psychopathologie. Berlin-Heidelberg 1946
8. Erik H. Erikson
Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart 1957
9. Hermann Rorschach
Psychodiagnostik. Bern. Ohne Jahresangabe
10. F. Giese
Das freie literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen. Leipzig 1928
11. Peter R. Hofstätter
Gruppendynamik. Hamburg 1957
12. Heinz Rempflein
Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Reifezeit. München-Basel 1952
13. Helmut Schelsky
Die skeptische Generation. Düsseldorf-Köln 1957
14. Karl Bednarik
Der junge Arbeiter von heute, ein neuer Typ. Stuttgart 1953

15. Ernst Kretschmer
Körperbau und Charakter. Göttingen - Berlin 1955

B) Fachliteratur zum Thema Jugend und Film

1. Martin und Margarete Keilhacker
Jugend und Spielfilm. Stuttgart 1953
2. Fritz Stückrath - Georg Schottmayer
Psychologie des Filmerlebens in Kindheit und Jugend. Hamburg 1955
3. Erich Wasem
Jugend und Filmerleben. München-Basel 1957
4. Albert Sicker
Kind und Film. Bern-Stuttgart 1956
5. Herbert Wölker
Das Problem der Filmwirkung. Bonn 1955
6. Ingrid Gerhartz-Franck
Über Geschehensgestaltungen in der Auffassung von Filmen durch Kinder.
Leipzig 1955
7. Film - jugendpsychologisch betrachtet. Vorträge und Beschlüsse anlässlich
der 1. Tagung der Jugendschutzbeauftragten der Länder bei der FSK.
München. Ohne Jahresangabe.
8. Keilhacker - Brudny - Lammers
Kinder sehen Filme. München 1957
9. Heinrich Muth
Landjugend und Kino. In: "Die Lebenslage der westdeutschen Land-Jugend",
München 1956
10. Henri Storck
Der Unterhaltungsfilm für jugendliche Zuschauer. Band II der Schriftenreihe
"Film und Jugend" des Deutschen Instituts für Filmkunde, Wiesbaden-
Biebrich 1954
11. Alois Funk
Jugend und Film. Dissertation München 1934
12. Gotthilf Flik
Untersuchungen über den Einfluß des Films auf kriminell gewordene Jugend-
liche. Psychologische Rundschau 1/1954

13. Friedhelm Bellingroth
Triebwirkung des Films auf Jugendliche. Bern - Stuttgart 1958
14. Edgar Morin
Der Mensch und das Kino. Stuttgart 1958
15. Hans Müller
Der Film und sein Publikum in der Schweiz. Zürich 1957

C. Statistische Literatur

1. Peter R. Hofstätter
Einführung in die quantitativen Methoden der Psychologie, München 1953
2. Peter R. Hofstätter
Band 6 des Fischer Lexikons: Psychologie. Frankfurt/M. 1957
3. Peter R. Hofstätter
Psychologie der öffentlichen Meinung. Wien 1949
4. Hardi Fischer
Die modernen pädagogischen und psychologischen Forschungsmethoden.
Göttingen 1957
5. Das Interview. Formen, Technik, Auswertung. Band I der Reihe "Praktische Sozialforschung", herausgegeben von René König. Köln 1957
6. Empirische Sozialforschung. Frankfurt/M. 1952
7. Hadley Cantril
Gauging Public Opinion. Princeton University Press 1947
8. Jugend zwischen 15 und 24. Band I. Eine Untersuchung zur Situation der deutschen Jugend im Bundesgebiet. Durchgeführt vom EMNID-Institut für Meinungsforschung Bielefeld 1953
9. Jugend zwischen 15 und 24. Band II. Bielefeld 1954
10. Jugendliche heute. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung der Hörerforschung des Nordwestdeutschen Rundfunks. München. Ohne Jahresangabe
11. Erich Reigrotzki
Soziale Verflechtungen in der Bundesrepublik. Tübingen 1956
12. V. Graf Blücher
Freizeit in der industriellen Gesellschaft, dargestellt an der jüngeren Generation. Stuttgart 1956

13. Walter Hanke
Jugendliche Filmbesucher. Prüfungsarbeit an der Pädagogischen Hochschule
Weilburg 1955
14. Otmar Ernst
Gruppen und Typen in der Auswertung empirischer Umfragen.
Dissertation München 1956
15. Vance Packard
Die geheimen Verführer.
Düsseldorf 1958

LEBENS LAUF

Ich wurde am 2. Mai 1926 als Sohn des Hauptlehrers Josef Tröger und seiner Ehefrau Maria, geb. Seibert in Vohenstrauß (Oberpfalz) geboren. Von 1937 an besuchte ich die Oberschule in Weiden, von 1939 an die Oberschule in Amberg.

Ende 1944 wurde ich zur Wehrmacht eingezogen und kehrte im Mai 1945 aus kurzer amerikanischer Kriegsgefangenschaft heim.

1947 legte ich nach einem einjährigen Lehrgang an der Lehrerbildungsanstalt Amberg die erste, 1950 die zweite Lehramtsprüfung für das Lehramt an Volksschulen ab. Von 1947 bis 1952 war ich als Lehrer an verschiedenen Schulen in Dörfern und Städten der Oberpfalz tätig.

Ein zweijähriges Studium am Staatlichen Berufspädagogischen Institut in München schloß ich 1954 mit der Staatsprüfung für das Lehramt an Berufsschulen ab.

Noch als Volksschullehrer in der Oberpfalz hatte ich mit dem Studium an der Phil. -Theol. Hochschule Regensburg begonnen. Zum Wintersemester 1956/57 verließ ich den Schuldienst - ich war damals Gewerbelehrer in Augsburg -, um mich ausschließlich dem Studium zu widmen. Im Sommer 1956 legte ich die Diplomprüfung in Psychologie ab.

Meine Lehrer an der Universität München waren hauptsächlich die Professoren Keilhacker, Lersch und Egenter. Herrn Professor Keilhacker verdanke ich Anregung und Förderung meiner Doktorarbeit.

Seit dem 1. September 1957 bin ich am Wissenschaftlichen Institut für Jugendfilmfragen München als Assistent von Herrn Professor Keilhacker.

